

Kilde til lyst og læring

Jubileumsskrift for skolebibliotekarutdanningen  
ved Høgskolen i Agder



*Elisabeth Tallaksen Rafste, Rolf Romøren, Svein Slettan (red.)*

# Kilde til lyst og læring

Jubileumsskrift for  
skolebibliotekarutdanningen  
ved Høgskolen i Agder

Høgskolen i Agder  
2005

# Sammendrag

Denne utgivelsen markerer at det er tjue år siden det første studium i skolebibliotekkunnskap ble satt i gang på Agder. Samtidig har vi passert tiårsjubileum for at skolebibliotekkunnskap ble lagt inn som en fast del av Høgskolen i Agders studietilbud. Jubileumsskriftet innledes med hilsener fra Ellen Sundt i Utdanningsdirektoratet, Marit Øgar Aasbrenn i Skolebibliotekarforeningen i Norge og Tove Pemmer Sætre ved Høgskolen i Bergen, og fra dekanus Ole Letnes og studieleder Marit Christoffersen ved Høgskolen i Agder. Deretter er skriftet delt inn i fire hoveddeler. I første hoveddel trekker redaktørene, Rolf Romøren, Elisabeth Tallaksen Rafste og Svein Slettan, i tre artikler opp noen hovedlinjer i det studie- og kompetanseutviklingsarbeidet som har vært utført gjennom tjue år på dette fagfeltet i tilknytning til høgskolen. Andre hoveddel inneholder det vi har kalt evalueringer av studiene. Her skriver Jorunn Bjerkås, Lise Bull og Eva Due om det å være student i skolebibliotekkunnskap, og Siri Ida Ovanger fra FiloNova om arbeidet med fjernundervisningsstudier. Tredje hoveddel består av faglige bidrag fra studenter. Her er det artikler av Elisabet W. Kristiansen og Liv Lahn om undervisningsopplegg der skolebiblioteket spiller en sentral rolle, og artikler om litterære emner skrevet av Cathrine Bergan, Berit Fougner og Anne Grete Voje. I fjerde hoveddel finner vi faglige bidrag fra medarbeidere i studiet. Hanne Dahll-Larssøn, Marianne Lillesvangstu og Svein Slettan gir alle forskjellige perspektiver mot det mangfoldige feltet litteratur, lesing og formidling, mens Elisabeth Tallaksen Rafste skriver om informasjonskompetanse som didaktisk utfordring for skolebibliotekaren. Skriftet avsluttes med en epilog av Rolf Romøren: ”Veien videre”.

Skriftserien nr. 112e  
190 sider

ISSN: 1503-5174  
ISBN: 82-7117-538-6

© Høgskolen i Agder, 2005  
Serviceboks 422, N-4604 Kristiansand

Design: Høgskolen i Agder

Emneord:

skolebibliotek  
skolebibliotekarutdanning  
lesestimulering  
leselyst  
litteraturformidling  
informasjonskompetanse

# Innhold

Innledning .....	11
------------------	----

## *Hilsener*

Øke kompetansen i bruk av skolebibliotek .....	15
<i>Av Ellen Sundt</i>	
”Ja- og amen” til å utdanne skolebibliotekarere – heldigvis! .....	19
<i>Av Tove Pemmer Sætre</i>	
Opplæring av kunnskapsrike skolebibliotekarere .....	21
<i>Av Marit Øgar Aasbrenn</i>	
Gratulerer med jubileet! .....	23
<i>Av Ole Letnes</i>	
Relevant, aktuelt og nyttig fag .....	25
<i>Av Marit Christoffersen</i>	

## *Studie- og kompetanseutvikling gjennom 20 år*

Det er håpløst – og vi gir oss ikke. Om skolebibliotekutvikling og skolebibliotek kunnskap i Agderfylkene, 1985-1993 .....	29
<i>Av Rolf Romøren</i>	
Kompetanseutvikling på skolebibliotekfeltet – fra KIS til Nettverk for kompetanseutvikling på skolebibliotek .....	37
<i>Av Elisabeth Tallaksen Rafste</i>	
Studier og skoleutvikling. Skolebibliotek kunnskap ved Høgskolen i Agder 1994-2005 .....	43
<i>Av Elisabeth Tallaksen Rafste og Svein Slettan</i>	
Skolebibliotek kunnskap på nett. Om utviklingen av to nettbaserte studier ved Høgskolen i Agder .....	51
<i>Av Svein Slettan</i>	

## *Evalueringer av studiene*

Erfaringer med Skolebibliotek kunnskap 1 og Skolebibliotek kunnskap 2 som lokalstudium .....	65
<i>Av Jorunn Bjerås</i>	

Erfaringer som nettstudent på Skolebibliotek kunnskap 1 .....	67
<i>Av Lise Bull</i>	

Erfaringer som nettstudent på Skolebibliotek kunnskap 2 .....	71
<i>Av Eva Due</i>	

Prosjektledelse, administrasjon og bruk av Internett som undervisningssted .....	73
<i>Av Siri Ida Ovanger</i>	

## *Faglige bidrag fra studenter*

Alf Prøysen. Rapport om et undervisningsopplegg .....	79
<i>Av Elisabeth W. Kristiansen</i>	

Integrering av skolebiblioteket i undervisningen. Undervisningsopplegg for 4. klasse om samene, "Buorre Beaivi" .....	89
<i>Av Liv Lahn</i>	

Svein Nyhus' bøker <i>Pappa!</i> og <i>Verden har ingen hjørner</i> .....	105
<i>Av Cathrine Bergan</i>	

Erna Oslands <i>Det sjette grepet</i> .....	127
<i>Av Berit Fougner</i>	

Om Jon Fosses roman <i>Naustet</i> .....	135
<i>Av Anne Grete Voje</i>	

## *Faglige bidrag fra medarbeidere i studiet*

"Å lese bøker kan kanskje bli en ny trend?" .....	145
<i>Av Hanne Dahll-Larssøn</i>	

<i>Inn i teksten</i> . Et prosjekt i regi av Norsk barnebokinstitutt .....	149
<i>Av Marianne Lillesvangstu</i>	

Lesingas magi. Om litteraturen og skolebibliotekaren .....	155
<i>Av Svein Slettan</i>	

Informasjonskompetanse som didaktisk utfordring for skolebibliotekaren .....	169
<i>Av Elisabeth Tallaksen Rafste</i>	

## *Epilog*

Veien videre .....	189
<i>Av Rolf Romøren</i>	





# Innledning

I 1985 tok Rolf Romøren initiativ til det første skolebibliotekstudiet i landet som del av en høgskoles ansvarsområde. Stedet var Kristiansand lærerhøgskole. Siden ble det arbeidet for å få etablert studiet som et fast tilbud i lærerutdanningen, noe som også lyktes i 1994, samme år som lærerhøgskolen ble en del av Høgskolen i Agder. Når vi nå i overgangen 2004-2005 gir ut dette skriftet, markerer vi både et 20-års jubileum og et 10-års jubileum for skolebibliotekarutdanningen ved Høgskolen i Agder.

Vi håper jubileumsskriftet kan være interessant lesing både for dem som ønsker å få en oversikt over skolebibliotekutviklingen på Agder de siste 20 åra, og for dem som synes det er interessant å ha konkret kunnskap om noe av det faglige innholdet studiene omfatter.

Utvalget av hilsener avspeiler hvor bredt samarbeidet om skolebibliotekarutdanningen på Agder har vært: Det omfatter samarbeidspartnere internt på HiA, kontakt med Utdanningsdirektoratet, Høgskolen i Bergen og andre høyskoler, samt interesseorganisasjoner for skolebibliotek, spesielt Skolebibliotekarforeningen i Norge. Jubileumsskriftet er delt inn i fire hoveddeler: Den første hoveddelen er en historisk del hvor vi som er redaktører ser på kompetanse- og studieutviklingen gjennom 20 år. Det handler først og fremst om det som har skjedd i vår egen region, men det er også tatt med noe om kompetanseutviklingen på nasjonalt nivå. Denne hoveddelen består av fire artikler: Rolf Romøren gir en beskrivelse av pionerfasen fra 1985 til 1993, deretter tar Elisabeth Tallaksen Rafste for seg kompetanseutviklingen på skolebibliotekfeltet fra 1993 og fram til dags dato, og Svein Slettan og Elisabeth Tallaksen Rafste beskriver utviklingen av skolebibliotekstudiet ved HiA fra 1994 til 2005, før Svein Slettan skriver om nettstudiene i skolebibliotek kunnskap.

Evalueringer av studiene utgjør den andre hoveddelen. Her skriver både nettstudenter og lokalstudenter om de opplevelser og erfaringer de har gjort med studiene i skolebibliotek kunnskap. Siri I. Ovanger ved FiloNova, Høgskolen i Agder, gir sin evaluering av nettstudienes utvikling.

De to siste hoveddelene er faglige bidrag. I del 3 kommer tekstene fra studenter. Elisabet W. Kristiansen har beskrevet et opplegg for lærere og elever om Alf Prøysen. Det er et konkret, tverrfaglig opplegg laget for å markere avdukingen av en statue av forfatteren i skolens lokalmiljø i Nittedal. Liv Lahn bidrar med et undervisningsopplegg om samer. I begge oppleggene er skolebiblioteket gjort til en

integrert del. Cathrine Bergan har skrevet en interessant prosjektoppgave om to bildebøker av Svein Nyhus. Vi har også tatt med to litterære essays om Erna Oslands *Det sjette grepet*, og Jon Fosses *Naustet*, skrevet av henholdsvis Berit Fougner og Anne Grete Voje.

Siste hoveddel består av fire faglige artikler av medarbeidere på studiene i skolebibliotekkunnskap. ”Å lese bøker kan kanskje bli en ny trend”, har Hanne Dahll-Larssøn kalt sin artikkel der hun skriver om den litteraturformidling Kristiansand folkebibliotek driver overfor grunnskolene i kommunen. Marianne Lillesvangstu har helt fra *Inn i teksten*-prosjektene startet i 1999 vært med på arbeidet med å formidle den nyeste barne- og ungdomslitteraturen til elever. Dette arbeidet beskriver hun i sin artikkel. Svein Slettan skriver om ”lesingas magi” og ser også på den rollen skolebibliotekaren har for elevenes leseglede. I den siste artikkelen gjør Elisabeth Tallaksen Rafste informasjonskompetanse til tema og skriver bl.a. om den didaktiske utfordringen det er for både lærere og skolebibliotekarere å være med på å utvikle en slik kompetanse hos elevene.

Rolf Romøren startet studiene i skolebibliotekkunnskap på Agder, og det er også han som i en epilog peker på viktige områder for kompetanseutvikling i skolebibliotekfeltet i årene framover.

Høgskolen i Agder, oktober 2004

*Elisabeth Tallaksen Rafste, Rolf Romøren, Svein Slettan*

Hilsener



# Øke kompetansen i bruk av skolebibliotek

Av Ellen Sundt, Utdanningsdirektoratet

På Verdens bokdag, 23. april 2003, lanserte Utdannings- og forskningsdepartementet tiltaksplanen *Gi rom for lesing!*, en 5-årig nasjonal strategi for å stimulere leselyst og leseferdigheter hos elever i hele utdanningsløpet. I denne satsingen skal skolebiblioteket spille en viktig rolle som redskap både for litteraturformidling og økt lesekompetanse. Dette er en kompetanse som innebærer ”at leseren ikke bare avkoder og forstår innholdet, men også er i stand til å bruke skrevne tekster som redskap for egen læring og i sin utvikling som samfunnsborger” (s 12).

Generell skolebibliotekutvikling som isolert satsing finner man ikke i denne planen. Her er det lagt vekt på at utviklingen i skolebibliotek er en strategi som er vevet inn i flere av tiltakene. Det er *økt kompetanse i bruk av skolebibliotek* som blir fremhevet. Elevene skal lære å bruke skolebiblioteket. Men det er ikke likegyldig hva slags bibliotek de bruker, hva de finner der, hvordan opplæringa er og i hvilken sammenheng denne opplæringa skjer. Skolebibliotekarens kompetanse er viktig, men ikke tilstrekkelig. Lærere og skoleledelse må møte skolebibliotek med kompetanse i hvordan dette kan brukes og utnyttes i opplæringa i alle fag, som en kulturell arena, som del av skolehverdagen og som ledd i skolens utvikling. Lærernes kompetanse på dette området har derfor hovedfokus.

Læringssenteret har hatt oppfølgingsansvaret for *Gi rom for lesing!*. Fra 15. juni 2004 er Utdanningsdirektoratet opprettet og har overtatt Læringssenterets oppgaver. I året som har gått, har mye skjedd i arbeidet med planen. Som prosjektleder for planen har jeg opplevd stor entusiasme, iver og innsatsvilje både på nasjonalt, regionalt og lokalt plan, blant skoleeiere, ledere og lærere. På alle nivåer er det i tillegg kommet i stand verdifullt samarbeid med kultursektoren innenfor Den kulturelle skolesekken og på bibliotek- og litteraturområdet.

En stor del av de økonomiske midlene som følger planen, er tildelt fylkesmennene som formidler og tildeler midlene videre til skoler og kommuner. Selv om tilskuddene mange steder har vært små, har dette ikke stoppet kommuner og skoler i gjøre til dels store løft. En rekke tiltak ble lagt fram på de fem inspirasjonskonferansene som ble holdt rundt om i landet i mars. At lærerne strømmet til disse konferansene vitner om stor interesse for å dele erfaringer og øke

kompetansen på de praksisnære områdene som det nettopp settes fokus på i denne planen.

I planen er høgskolene fremhevet som viktige ledd i den nasjonale strategien. Her står det:

”Universiteter og høgskoler har utdannings- og veiledningskompetanse som på en systematisk måte bør benyttes av lærere, skoleledere og andre fagpersoner. [...] Det er nødvendig å koordinere innsatsen mellom etter- og videreutdanningstilbyderne bedre for å få til økt effektivitet og kvalitet i kompetanseutviklingen for den enkelte lærer, instruktør og skoleleder. Kan disse aktørene samarbeide om og samordne tiltak, dele erfaringer osv., vil det oppnås synergieffekter til beste for skolene, elevene og lærlingene” (s 33).

Tidlig på høsten 2003 ble det i Læringssenteret holdt møte med Høgskolen i Hedmark (koordineringsansvar for nasjonalt kompetansenettverk for norsk med vekt på lese- og skriveopplæring), høgskolene i Agder og Bergen og Senter for leseforskning for å drøfte planens strategier og tiltak.

Resultatet har ikke latt vente på seg. Samarbeid mellom høgskolene er kommet i gang. Studietilbudet *Leseutvikling, skolebibliotek og litteraturformidling* er etablert. Her fremhever Agder seg ved å være først ute med å tilby studiet på Internett. I samarbeid med Oslo og Bergen tar Agder seg av kursing av lærerutdannere og planer for *biblioteket som læringsarena* i allmennlærerutdanningen.

Erfaringsdeling og nettverksbygging er viktig i en slik nasjonal satsing.

Utdanningsdirektoratet har fra før 13 ulike kompetansenettverk i universitets- og høgskolesektoren. I februar i år takket Høgskolen i Agder ja til å koordinere kompetansenettverk for skolebibliotek i samarbeid med Høgskolen i Bergen. Vi venter en interessant utvikling på dette området og ser samtidig at de andre kompetansenettverkene er blitt oppmerksomme på skolebibliotek og vil ha stor nytte av samarbeid med dette nettverket. Det gjelder også for Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) som er opprettet ved Høgskolen i Stavanger.

Høgskolen i Agder er en naturlig samarbeidspartner for Utdanningsdirektoratet når det gjelder skolebibliotek. Høgskolen har 20 års erfaring på feltet og har knyttet til seg høyt kvalifiserte fagpersoner på området. Elisabeth Tallaksen Rafste må sies å være en pioner som eneste i landet med doktorgrad på feltet. Høgskolen har vært en

foregangsinstitusjon når det gjelder å forstå og se behovet for et fast studium i skolebibliotekkunnskap. Andre steder i landet har man arrangert et 10 vekttalls kurs som en engangsforeteelse. Det har vært nyttig, men å samle erfaring, evaluere og justere og tilrettelegge enda bedre har bare funnet sted i Agder. Her er det utviklet et studium der akademisk kompetanse og erfaringskompetanse går hånd i hånd. Det er et praksisnært studium med stor deltakerinnflytelse. Dermed har det vært enkelt å bygge ut og justere. Høgskolen var tidlig ute med internettbasert studium, en genistrek for dette studiet som naturlig nok har studenter spredt over hele landet. Studiet i barne- og ungdomslitteratur (Skolebibliotekkunnskap 2) er blitt et vellykket og godt supplement. Gjennom tiltaksplanen er det gitt tilskudd til å utvikle nok et studium, Skolebibliotekkunnskap 3, ved Høgskolen i Agder. Informasjonskunnskap vil fra 2005 være et nytt studium i Norge. Her ser det ut til at Høgskolen i Agder vil klare å forene krefter fra ulike fagområder for å få til et spennende og framtidsrettet studium. Utdanningsdirektoratet gratulerer Høgskolen i Agder med 20-årsjubileet for skolebibliotekkunnskap. I nær framtid vil høgskolen ha tilbud innenfor alle sider av det som kan kalles skolebibliotekkompetanse. Det spørs om noe annet land kan skilte med et bredere utdanningstilbud i skolebibliotek for lærere? I tiden framover vil Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* stå i fokus for mye av strategiarbeidet i utdanningssektoren. Utdanningsdirektoratet står overfor interessante og krevende oppgaver med å utvikle nye læreplaner. Samtidig vil meldinga være en rettesnor for revisjonen av *Gi rom for lesing* i 2005. Meldinga varsler en omfattende satsing på kompetanseutvikling i skolen. Her heter det at alle planer om å utvikle skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. Som kompetansetilbydere står høgskolesektoren overfor nye og krevende oppgaver. Høgskolen i Agder har gjennom arbeidet med strategiplanen *Gi rom for lesing* vist seg som et fremtidsrettet og engasjert lærested som tar fatt på nye oppgaver med entusiasme og ambisjoner. Vi gleder oss til fortsatt godt samarbeid.





## "Ja- og amen" til å utdanne skolebibliotekarere – heldigvis!

*Av Tove Pemmer Sætre, Høgskolen i Bergen*

Ved landskonferansen for skolebibliotek i Kristiansand som ble avholdt i mars 1995 sa nåværende førsteamanuensis Elisabeth T. Rafste at nå måtte de utdanningsansvarlige i Norge slutte å si "Nei, og jammen", men istedenfor et: "Ja, og amen" til å satse på kompetanseutvikling for skolebibliotekarere. I årene som har gått har Elisabeth T. Rafste og hennes kollegaer ved Høgskolen i Agder til fulle vist at de ikke bare ville utfordre andre, men har selv tatt tak i denne viktige saken og utviklet studietilbudet ved HiA til et unikt og viktig utdanningsopplegg for alle som ønsker å spesialutdanne seg for skolebibliotek i Norge.

Vi som var med fra Hordaland i det nettverkssamarbeidet som ga startgrunnlaget for det faste studietilbudet ved HiA, ser med stor beundring på det arbeidet som er utført ved høgskolen. Vi synes det er flott at en av deres ansatte har klart å få landets første doktorgrad der skolebibliotek er forskningstema, og vi er full av beundring for at dere har klart å utvikle et nettbasert studietilbud i skolebibliotekkunnskap og i tillegg har en påbygningsenhet i barnelitteratur. Det fineste av alt er at dere ikke har stoppet med å utvikle tilbudene innenfor skolebibliotek. Vi vet at dere nå også planlegger tilbud som imøtekommer nye utdanningsbehov på fagfelt som informasjonssøking og arbeid med ulike typer informasjonskilder i skolen.

Nettverkssamarbeidet om kompetanseutvikling i skolebibliotek mellom Hordaland og Agder i årene 1994-1995 fikk ikke de samme konsekvensene i Hordaland. Her har utviklingen gått i en litt annen retning. Høgskolen i Bergen i samarbeid med Hordaland fylkesbibliotek holdt i 1990-årene frem med å gi kurstilbud i skolebibliotekkunnskap, men da begrenset til kvartårsheter rettet mot faglige ansatte i videregående opplæring som ønsket å påta seg oppgaven som skolebibliotekar. I tillegg har vi i årene etter 2000 utviklet flere nye studietilbud der bibliotekenes pedagogiske rolle i livslang dannelse og utdanning har vært et viktig faglig område. For øyeblikket gir HiB tilbud på fire forskjellige halvårsheter innenfor bibliotekfeltet. Alle er betalingskurs: "Kunnskapsorganisering og kunnskapsforvaltning", "Bibliotek, informasjon og samfunn", "Biblioteket som læringsarena" samt "Barn, ungdom og media". Det siste er rettet spesielt mot lærere og bibliotekarere som jobber med skole- og barnebibliotek. Felles med HiA legger HiB vekt på å bruke pedagogikken som et

teoretisk bakteppe for praksis i bibliotek. Men våre tilbud dekker alle typer bibliotek fra skolebibliotek til folke- og fagbibliotek.

Helt fra samarbeidet startet i nettverksprosjektet i 1994, der også skoledirektørene og fylkesbibliotekene var involvert, har det vært faglig kontakt mellom HiA og HiB.

Noen av oss fagpersoner har hatt stor glede av å samarbeide om flere enkeltstående prosjekter, der det siste er et kursopplegg i informasjonskompetanse for lærere i lærerutdanning. Dette prosjektet er et samarbeid mellom HiA, HiO (Høgskolen i Oslo) og HiB. Det er bortimot fullfinansiert av det nye Utdanningsdirektoratet med midler fra tiltaksplanen ”Gi rom for lesing”. Prosjektet skal videreføres høsten 2004.

Viktigst er imidlertid at HiA og HiB i år sammen er spurt av det nye Utdanningsdirektoratet om å være koordinatorene for et nytt og landsomfattende kompetansenettverk for skolebibliotek. Denne oppgaven har vi sagt ja til, og samarbeidet mellom våre to høgskoler er derfor tettere enn noen gang før på skolebibliotekfeltet. En rekke felles tiltak er under planlegging for å styrke skolebiblioteket som fagområde i Norge. Fra vår side ved Høgskolen i Bergen ser vi frem til et videre inspirerende og lærerikt samarbeid der vi sammen skal forsøke å løfte frem skolebibliotekene som en viktig pedagogisk ressurs i skolen.

## Opplæring av kunnskapsrike skolebibliotekarar

*Av Marit Øgar Aasbrenn, leder av Skolebibliotekarforeningen i Norge*

Skolebibliotekarforeningen i Norge, SiN, ønsker å gratulere Høgskolen i Agder med jubileet! Tenk at det allerede er 10 år siden skolebibliotekarutdanningen ble en del av det faste studietilbudet ved Høgskolen i Agder, og 20 år siden Kristiansand lærerhøgskole utviklet det første kompetansegivende kurset i regionen. Disse studiene har hatt stor betydning for utviklingen av gode skolebibliotek både lokalt i Agder og rundt om i hele Norges land, blant annet gjennom de mange kullene av fjernstudenter over Internett.

Skolebibliotekarforeningen har hatt et godt samarbeid med både lærere og studenter ved skolebibliotekarutdanningen i Agder. Det har blant annet gitt konkrete utslag i form av artikler, bokomtaler og annet fagstoff til bladet vårt "Skolebiblioteket". Ressurspersoner som Rolf Romøren og Per Bjørshol, fra Skolebibliotekarforeningen, var viktige i oppstarten av studiet. Og i den senere tid har Elisabeth Tallaksen Rafste og Ole Peder Moy vært brukt som forelesere i mange sammenhenger der skolebibliotek er blitt satt på dagsorden. Og det har heldigvis vært flere og flere steder de siste årene...

Tiltaksplanen "Gi rom for lesing!", Utdannings- og forskningsdepartementet (2003), vier skolebiblioteket stor plass og betydning. Skolebibliotekarutdanningen ved HiA, og utrettelig innsats fra ressurspersoner tilknyttet studiet, er én av flere viktige inspirasjonskilder for denne tiltaksplanen. Nå kommer andre høyskoler etter med egne studietilbud der skolebibliotek, leseopplæring og lesestimulering står sentralt. Vi håper at Høgskolen i Agder kan fortsette å inspirere og motivere de andre høyskolene slik at skolebibliotekkompetanse blir en obligatorisk del av grunnutdanningen for allmennlærere.

Det systematiske og gode arbeidet med skolebibliotekarutdanningen som er gjort ved Høgskolen i Agder er kjernen i mye av det som har skjedd på skolebibliotekfronten de siste årene. Skolebibliotekarforeningen takker for solid og god innsats i opplæringen av kunnskapsrike skolebibliotekarar og utviklingen av gode skolebibliotek over hele landet.

Takk for godt samarbeid gjennom alle år og lykke til videre!



# Gratulerer med jubileet!

*Av Ole Letnes, dekan ved Fakultet for humanistiske fag,  
Høgskolen i Agder*

Gratulerer med jubileet for skolebibliotekstudiene! Elisabeth Rafste, Rolf Romøren, Svein Slettan og alle andre som har bidratt til å gjøre disse studiene ved Høgskolen i Agder til en suksess, har grunn til å se tilbake på det som er bygd opp og gjennomført med glede og stolthet.

I 2004 er det ti år siden studiet i skolebibliotekkunnskap ble innlemmet i høgskolens faste studieportefølje. Men omtrent samtidig feirer disse studiene 20-årsjubileum. Allerede i 1985 opprettet Kristiansand lærerhøgskole et tilbud om videreutdanning for skolebibliotekarere.

Når pågangen fra interesserte studenter til disse studiene er så stor, skyldes dette ikke minst at skolebiblioteket i de seinere åra har fått utvidet innhold og skal fylle mange nye funksjoner. Blant annet forventes det at det moderne skolebiblioteket skal stå sentralt i utviklingen av læringsmiljøet som læreplanene legger opp til.

Fra 1998 er skolebibliotekkunnskap også blitt tilbudt som nettstudium. Den høye søkningen til det nettbaserte studiet taler sitt tydelige språk om behovet for dette tilbudet. Høgskolen i Agder var først ute med et slikt studium i Norden. Faktisk er vår institusjon ennå i dag alene i Norden om dette tilbudet. Seinere er Skolebibliotekkunnskap 2 (Barne- og ungdomslitteratur) kommet til, og fra høsten 2004 tilbys også studiet Leseutvikling, litteraturformidling og skolebibliotek.

Nettbaserte studier muliggjør utdanning trass i geografiske avstander til læringsinstitusjonen, og trass i arbeid og omsorgsoppgaver som må skjøttes og ivaretas ved siden av studiene. Men utvikling av nettstudier er arbeidskrevende og byr på mange utfordringer. Som fakultet er vi ikke kommet så langt på dette feltet som en kunne ønske. Desto viktigere er det at vi har pionerer som har vist og viser vei, og som gjør erfaringer som også andre fagmiljøer kan dra nytte av.

Skolebibliotekarene er blant samfunnets viktigste kulturformidlere. De treffer de unge i en fase der grunnlaget legges for hva den enkelte kommer til å lese, se og oppleve, på hvilken måte kulturen "konsumeres" og - kanskje aller viktigst - med hvilken ballast. Videre blir det stadig mer krevende å sortere de enorme og stadig voksende informasjonsmengdene vi nå har så enkel tilgang til. Her har skolebibliotekarene en viktig oppgave i å bistå elevene med sakkunnskap og gode råd, slik at de

settes i stand til å skille ut og gjenkjenne informasjon som har kvalitet over seg. Skolebibliotekstudiene ved Høgskolen i Agder er tidsmessige studier som imøtekommer behovet for kompetanseheving på disse viktige områdene.

Gratulerer med det som er oppnådd, og lykke til med skolebibliotekstudiene i åra som kommer!

## Relevant, aktuelt og nyttig fag

*Av Marit Christoffersen, studieleder ved Institutt for nordisk og mediefag, Høgskolen i Agder*

Bøker og lesing er og har alltid vært sentrale deler av norskfaget gjennom hele skoleverket, fra grunnskole til universitet. Utallige elever har fått sin interesse for litteratur vekket og sin leselyst stimulert gjennom gode skolebibliotek i skoleåra. Skolebiblioteket har dessuten hjulpet mang en elev videre i kunnskapstilegnelsen i de forskjellige fag og tjent som veiviser i kunnskapssamfunnets irrganger.

Nye medier er kommet til og er blitt tatt i bruk når det gjelder innhenting av informasjon. Også disse mediene tas i økende grad i bruk i skolebiblioteket. Skolebibliotekstudiet ved vårt institutt har klart å ta innover seg de store endringene som har skjedd i samfunn og skole de siste tiåra. Det framstår derfor som et relevant, aktuelt og nyttig fag.

Det sterke båndet det er mellom norskfaget, med sitt behov for en allsidig og tilgjengelig tekstbase, og faget skolebibliotekkunnskap er så å si naturgitt. Vi som arbeider med norsk ved Høgskolen i Agder, er stolte over at vi har fått til et så nært forhold mellom disse fagområdene. Vi vil takke særlig tre av våre medarbeidere. Rolf Romøren unnfanget ideen for tjue år siden, og fikk studiet i gang gjennom aktiv nettverksbygging med skole- og biblioteksektoren. Samtidig sikret han fagmiljøet betydelige midler til kompetanseutvikling på feltet. Elisabeth Tallaksen Rafste overtok stafettpinnen i 1993, og har siden - i medgang og motgang – levert en betydelig innsats for faget og dets videreutvikling ved høgskolen. Det har hun ikke minst gjort gjennom personlig, faglig innsats, ved å fullføre landets førte doktorgrad på skolebibliotekfeltet, parallelt med krevende innsats på det organisatoriske plan. Svein Slettan har vært en uvurderlig støttespiller i mange år, ikke minst ved sitt pionerarbeid med nettstudiet i skolebibliotekkunnskap, og gjennom sitt engasjerte og faglig solide arbeid med påbyggingsstudiet i barne- og ungdomslitteratur.

Vi gratulerer hjertelig med jubileumsmarkeringen.





# Studie- og kompetanseutvikling gjennom 20 år



Det er håpløst – og vi gir oss ikke.

## Om skolebibliotekutvikling og skolebibliotekkunnskap i Agderfylkene, 1985-1993

*Av Rolf Romøren, Høgskolen i Agder*

Vi må ta vare på og videreutvikle det beste i norsk  
skole

- og samtidig gjøre den bedre i stand til å møte  
kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å  
skape  
en bedre kultur for læring.

Kristin Clemet

Noen vil muligens kjenne igjen setningene ”Det er håpløst – og vi gir oss ikke” fra Jan Erik Volds ”NYTTÅRSDIKTET (NÆRMEST REPRISE)” fra *Mor Godhjertas glade versjon. Ja*, 1968, som slutter slik:

... Jeg har nå  
skrevet opp på døra mi,  
i et hjerte det faller dråper fra,  
med grønn filtpenn og store bokstaver:  
DET ER HÅPLØST  
OG VI GIR OSS IKKE

Når dette siteres her, har det flere grunner: For det første ble det – i pionerfasen - en konvensjon å avslutte skolebibliotekkurs med disse setningene, i visshet om at utviklingen av skolebibliotek er en hjertesak og et tålmodighetsarbeid, med sine små seire og større eller mindre tilbakeslag. For det andre fordi nevnte setninger er bundet sammen med et relativt kjølig og uforferdet *og* - ikke et mer ordinært tenner-sammenbitende *men*. Dette henger igjen sammen med at selv om skolebibliotekutvikling vitterlig har funnet sted i perioden (vi har mye å være takknemlige for, pleide min mor å si), så er det lett å bli mismodig av stadig å oppleve at visjoner og planer i skoleverket ser ut til å kollidere med virkeligheten – i våre dager benevnt som ”rammebetingelser”. Det har seg nemlig slik at idé- og skoleutvikling omkring skolebiblioteket hele tida har vært nært knyttet til ulike skolereformer og

styringsdokument, drevet fram av bekymring for elevenes lese- og skriveferdigheter, behovet for økt mestring av en stadig økende informasjonsflom i samfunnet, eller behovet for utvikling av nye læringsformer eller gode læringsmiljø, som er den gjeldende korrekte betegnelsen, jf. Clemets ”Kultur for læring”. For den som har behov for en bekreftelse på skolebibliotektankens sentrale rolle i skolens reformarbeid gjennom 150 år, anbefales Elisabeth T. Rafstes artikkel ”Før-nå-siden.

Skolebibliotekutviklingen i grunnskolen i Norge fra 1858 til 1998”

(Skolebibliotekarforeningen i Norge 1998), som særlig dokumenterer dette bånd til aktivitets- og reformpedagogiske framstøt i nesten hele denne perioden. Ett av de store paradokser en kan legge merke til, er at biblioteksektoren har vært en viktigere pådriver i dette arbeidet enn skolemyndigheter og lærernes egne organisasjoner. Samtidig viser Rafste hvordan gjennombrudd og tilbakeslag veksler i takt med utredninger og lovforslag – og sviktende gjennomføring på lokalt plan.

Dette som her skrives skal særlig gjelde perioden 1985-1993, oppstartsfasen for skolebibliotekstudiet i Agderfylkene.

### ***Bakteppet***

Oppstartsåret 1985 skulle vise seg å bli preget av både gjennombrudd og tilbakeslag for ”saken”: Det året ble skolebiblioteket lovhjemlet både i ny biblioteklov og i en ny paragraf i Grunnskoleloven. Og til og med et skolebibliotek i moderne forstand: ”det utvidede skolebibliotekbegrep”, slik det ble definert i den forutgående offentlige utredningen om skolebibliotek tjenesten (NOU 1981:7):

«Skolebiblioteket er et samlebegrep for både rom, funksjon og samlinger. Det forutsettes å omfatte skolens totale samling av læremidler – boklige og ikke-boklige – sentralt og desentralisert i skolebygget samt det utstyr som er nødvendig for bruk av disse læremidler» (NOU 1981:7, s. 7)

Selv om utredningen ble fulgt opp med hensyn til å klargjøre skolebibliotekets pedagogiske og allmennkulturelle funksjon, ble det smått stell med å følge opp anbefalinger som gikk på ressursbruk og utdanning, helt nødvendige rammebetingelser for virksomheten. Og grunnen til den statlige unnfallenheten fikk vi året etter, i 1986, med ”Lov om nytt inntektssystem i Norge”, der overføringer av midler fra stat til kommune heretter skulle skje gjennom rammebevilgninger som så skulle fordeles lokalt. Dette ble en veritabel beinkrok mot å opprette funksjonsstilling som skolebibliotekar (Norsk Lærerlag prioriterte heller ikke saken), men verre var det

at også tidligere øremerkede bevilgninger til skolebiblioteket opphørte. Jeg nevner dette alt her, siden det kom til å få direkte følger for den virkeligheten de første kullene i Kristiansand kom til å møte. De fleste av oss var lykkelig uvitende om dette da studiet startet opp.

### *Første kull i Kristiansand*

Det som skilte studiet i Kristiansand fra de få som tidligere var gjennomført (i Tønsberg og i Sandnes-området), var at forgjengerne var drevet fram av ildsjeler utenfor høgskolemiljøene, gjerne i regi av Folkeuniversitetet, og/eller med økonomisk støtte fra Statens lærerkurs. Initiativet til oppstarten av skolebibliotekstudiet på Agder kom fra det norskfaglige miljøet ved Kristiansand lærerhøgskole, dels som en følge av erfaringer fra praksisundervisningen, der en hadde merket seg de store forskjellene det var mellom skolene med tanke på tilgjengelig litteratur i skolebibliotekene. Det samme gjaldt tilgang på veiledning av elevene med hensyn til lesing. Vi hadde også merket oss at få skoler hadde gjennomtenkte rutiner for valg av leseverk og annet studiemateriell i faget. Dessuten at budsjettene for materiell var sterkt varierende, noen steder ble selv beskjedne avsatte midler ikke brukt. Vi hadde også merket oss hva det betydde for en skole å ha en lesende lærer som inspirator i et kollegium, særlig når lesestimuleringsprosjekter sto på dagsordenen.

Å starte et nytt studium ved en høgskole er en krevende sport, en konfronteres med mange konkurrerende interesser, og eneste mulighet var å starte et ”desentralisert studium”, dvs. et betalingsstudium utenfor høgskolens ordinære budsjett. Utfordringen lå i å skaffe fram en godkjent fagplan, samt å finne finansieringskilder som kunne redusere kursavgiften såpass at studiet kunne konkurrere med andre populære desentraliserte tilbud, hvilket på Sørlandet på denne tida særlig gjaldt sosialpedagogikk, småskolepedagogikk og spesialpedagogikk. En godkjent rammeplan fikk vi fra Aase Hvidsten Einarssen, bibliotekar og ansvarlig for tilbudet i Sandnes-regionen, for øvrig en av pionerene på feltet.

Det ble dannet en planleggings- og styringsgruppe, med representanter fra høgskolen, Fylkes- og Folkebiblioteket, samt fra Skoledirektøren i Vest-Agder. Kristiansand lærerhøgskole og Fylkesbiblioteket bidro med lærerkrefter, mens Skoledirektøren og Agder høgskolestyre ga tilskudd til det første kurset som startet i Kristiansand høsten 1985.

Til det nye studiet trengte en å leie inn lærekrefter utenfra, særlig på det didaktiske feltet, og der var førstevalget sjølsagt Per Bjørshol og nå avdøde Una Svinndal, som begge var lærere og skolebibliotekarer, samt kursholdere med stor

erfaring, både fra etter- og videreutdanning. Gjennom Skolebibliotekarforeningen i Norge (SiN), og ikke minst via fagbladet *Skolebiblioteket*, hadde disse alt i flere år utarbeidet både en faglig og fagpolitisk plattform for skolebiblioteksaken.

I løpet av to intense helgekurs fikk vi en grundig innføring i tankene bak det utvidede skolebibliotekbegrepet, og de av oss som fortsatt hang fast i den tradisjonelle allmennkulturelle bibliotektenkinga fra skoleboksamlingas dager fikk en påminning om at i følge de nye læreplanene (M85, som seinere ble til M87) skulle skolebibliotekets hovedoppgave være å organisere støttefunksjoner til det daglige læringsarbeidet. Men for å kunne fungere slik, i følge Bjørshol, ”må man vite hva slags skole man vil ha, før man kan si hvilke skolebibliotekstjenester man trenger” (Skolebibliotekarforeningen i Norge 1998, s. 18). Vi ble rett og slett presentert for et skolebibliotek som selve krumtappen i omlegging av skolenes organiseringsformer, av utviklingen av nye arbeidsmåter og læremåter, som – den gang som nå - bygger på individualisering, elevaktivitet og tverrfaglighet:

En reell skolebibliotekutvikling forutsetter at man i hovedsak har klart for seg hvilke prinsipper skolens læringsmiljø skal bygge på, - og at man er villige til å ta konsekvensen av det i oppbygging og utvikling av skolebibliotekstjenestene. (Per Bjørshol, samme sted).

Med et så klart ethos, var det ikke rart at dette og følgende kurs i regionen ble preget av reell misjonsiver. Og i ettertid ser en også at kursene må ha hatt en spesiell appell til lærere med mye initiativ og pågangsmot og idealisme. Allerede det første kullet tok initiativ til å danne sin egen lokale gren av SiN, Skolebibliotekarforeningen i Agder (SiA), som i samarbeid med Skoledirektørene i Agderfylkene arrangerte etterutdanningskurs og seminarer med fagtemaer relatert til det nye omfattende skolebibliotekbegrepet. Regionlaget (ved Elisabeth Gloppe og Laila Haakonsen) gjorde i 1990 en grundig kartlegging av skolebiblioteksituasjonen i samtlige kommuner på Agder, med vekt på hva som fantes av handlingsplaner, tidsressurs avsatt og stillingsinstruks, og dette skulle få konsekvenser for bl.a. Skoledirektørenes satsing på dette området. Andre engasjerte seg sterkt fagpolitisk, og ikke minst i redaksjonelt arbeid med foreningens tidsskrift (Ole Peder Moy og Trude Jacobsen).

Fram til 1992 ble det arrangert fire kompetansegivende tivekttalls-/halvårs skolebibliotekstudier med til sammen ca 100 uteksaminerte, i Kristiansand 1985-86, Lillesand/Grimstad 1987-88, Mandal 1989-90, og Arendal 1991-92.

### *Visjoner og virkelighet: SISA-prosjektet 1989-92 (Skolebibliotek i skoleutvikling på Agder)*

I studiet inngikk ikke bare visjoner om et nytt skolebibliotek. Vi prøvde også å gjøre oss kjent med gode skolebibliotekløsninger der de måtte finnes. Alt første kull reiste til Danmark, som jo har en svært profesjonell tjeneste, med mye ressurser involvert, selv om tette bånd til skoleutvikling ikke bestandig var like tydelige. Men ikke minst det å oppleve en slik sterk *økonomisk* satsing i sektoren gjorde et sterkt inntrykk. Det samme gjorde ekskursjoner til Bærum og Sem kommuner.

Behovet for gode demonstrasjonsbibliotek i regionen vokste, og i 1989 bevilget Statens bibliotektilsyn 300.000 kroner til to slike, ett i Aust- og ett i Vest-Agder. I forordet i prosjektrapporten heter det:

Det er et paradoks at mange av de forventninger og pålegg som ligger i skolens lovverk og bindende rammeplaner ikke kan innfris uten ekstraordinære prosjektmidler.

Det er et enda større paradoks at når skolebiblioteket nå er blitt skolens ansvarsområde – gjennom overføring fra bibliotekslov til grunnskolelov – så er det Statens bibliotektilsyn som yter 300.000 kroner for å gi to skoler på Agder muligheten til å realisere noen av Mønsterplanens sentrale intensjoner  
(*Skolebibliotek i skoleutvikling på Agder*, 1992, s. 5)

Prosjektsøknaden bygde imidlertid på det samme tverretatlige samarbeidet som utdanningen av skolebibliotekarar, dvs. at Skoledirektørene og Fylkesbibliotekene i Aust- og Vest-Agder, sammen med Kristiansand lærerhøgskole samlet sto bak søknaden, der målet for opprettelsen av de to demonstrasjonsbibliotekene var som følger:

- å etablere ett skolebibliotek i hvert av Agderfylkene som på ulike måter skal fungere som en integrert del av skolens utviklingsarbeid
- gjennom denne prosessen å skape større bevissthet om de strukturelle muligheter og hindringer en vil møte ved slike forsøk
- å la de to skolebibliotekene fungere som demonstrasjonsbibliotek for skolemyndigheter, lærerkollegier, skolebibliotekar- og lærerstudenter på Agder –
- for gjennom dette å inspirere til utvikling av skolebiblioteksektoren på Agder, slik at den kan fungere etter de intensjoner som ligger i lovverk,

forskrifter og fagplaner for grunnskolen (*Skolebibliotek i skoleutvikling på Agder*, 1992, s. 9)

De to aktuelle skolene var His skole i Arendal (Ole Peder Moy), som satset på ”Skolebiblioteket som informasjonssentrum”, og Langenes skole i Søgne (Laila Haakonsen) med ”Skolebiblioteket som medspiller i skolens 3-års utviklingsplan”. Kristiansand lærerhøgskole (Rolf Romøren) sto som koordinator, og her skulle prosjektet bidra til å videreutvikle skolebibliotekarutdanningen og det regionale samarbeidet med skolesektoren. I prosjektrapporten oppsummeres resultatene fra de tre institusjonene slik:

På *Langenes skole* har en først og fremst utprøvd skolebibliotekets rolle i forhold til skolens lokale undervisningsplanlegging – i arbeidet med lokale fagplaner, årsplaner og i tverrfaglig arbeid. Prosjektet peker på noen av de endringer som må skje med skolens læremiddelsamling om en ønsker å redusere graden av lærebokstyrt undervisning, særlig i norsk og i orienteringsfag. Videre har en innarbeidet faste lesestimuleringsperioder på ulike klassetrinn. Nye budsjettrutiner som gjenspeiler skolebibliotekets utvidete funksjon er også innført .

*His skole* har først måttet utvikle et elev- og brukervennlig skolebibliotek fra grunnen. En har blant annet oppmuntret til aktiv informasjonssøking fra elevenes side ved å bygge opp en fagboksamling. Også her står lesekampanjer sentralt, og His skolebibliotek er kommet et godt skritt videre mot å etablere seg som skolens informasjonssentrum. Biblioteket er dessuten blitt en av grunnpilarene i skolefritidsordningen som nylig er innført.

*Kristiansand lærerhøgskole* har dels vært koordinator, dels videreutviklet utdanningen på området, både gjennom oppfølging av utdannede skolebibliotekarere, gjennom utvidet samarbeid med skoledirektører og fylkesbibliotek. En vil nå forsøke å trekke de to skolebibliotekene aktivt inn i øvingsopplæringen. Samtidig ønsker en å gjøre skolebibliotekarstudiet til et permanent tilbud ved høgskolen, for dermed å danne grunnlag for et fagmiljø på området. (*Skolebibliotek i skoleutvikling på Agder*, 1992, s. 4)



## ***KUF-initiert kompetanseutviklingsprosjekt til Agder, åpning for et fast studium***

Etter SISA-prosjektet var den store utfordringen altså å få etablert et fast tilbud ved høghskolen, og med stillinger spesielt knyttet til studiet. Dessuten å videreutvikle skolebibliotekar-kompetansen gjennom nye påbyggingstilbud. I 1993 åpnet det seg nye muligheter. KUF (det daværende Kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartement) lanserte en handlingsplan for satsing på skolebibliotek, ”Det integrerte bibliotek”, med nærmere definerte satsingsområder som ”Skolebibliotekkompetanse”, ”Nettverksbygging og ledelse” og ”FOU-arbeid”. Statens Utdanningskontor i Vest-Agder ble, med direkte henvisning til SISA-prosjektet, i april 1993 bedt om ”å utarbeide en plan for prosjektorganisert FOU-arbeid [...] med hovedvekt på kompetansebygging og nettverksarbeid”. Seinere utviklet KIS-prosjektet (Kompetanseutvikling i skolebiblioteksektoren) seg – igjen etter KUFs ønske – også til ”gjennom samarbeidet regionalt og i nettverk med Hordaland [å] vurdere muligheten for å opprette et kompetansesenter for skolebiblioteksektoren” (Tildelingsbrevet fra KUF, 23.6.93).

I alt bevilget KUF midler til to halve stillinger i studieåret 1993-94, én gikk til Hordaland v/Fylkesbiblioteket (ansvarlig: Tove Pemmer Sætre), én til Kristiansand lærerhøghskole (ansvarlig: Elisabeth Gloppe). Samtidig fikk lærerhøghskolen en økning i antall studieplasser, og dette gjorde det mulig å starte forhandlinger om en første stilling innen skolebibliotekfeltet, en halv stilling knyttet til et fast studium, og en halv stilling til prosjektet. Elisabeth Gloppe ble tilsatt, og gjennomførte kompetanseutviklingsprosjektet, som blant annet omfattet utvikling av nye påbyggingsstudier, samt et grunnkurs beregnet på grunnutdanningene. Stafettpinnen var dermed plassert i nye og trygge hender – og det så slett ikke håpløst ut. KIS-prosjektet beskrives nærmere i det følgende kapittel.

## ***Referanser***

*NOU 1981:7 Skolebibliotektenesten*

*Skolebibliotek i skoleutvikling på Agder: Rapport fra SISA-prosjektet 1989 – 92,*  
Kristiansand lærerhøghskole/Statens bibliotektilsyn 1992

Skolebibliotekarforeningen i Norge: *Skolebibliotekarforeningen 20 år. Jubileumshefte.*  
(Spesialnummer av *Skolebiblioteket*), 1998



# Kompetanseutvikling på skolebibliotekfeltet – fra KIS til Nasjonalt kompetansenettverk for skolebibliotek

*Av Elisabeth Tallaksen Rafste, Høgskolen i Agder*

Rolf Romøren har trukket opp linjer i utviklingen av kompetanse og studier i Agderfylkene fram til prosjektet Kompetanseutvikling i skolebiblioteksektoren (heretter KIS-prosjektet) 1993-1995. Han var selv den store pådriver i arbeidet med å få etablert KIS- prosjektet og få det gjennomført. Bakgrunnen for prosjektet hadde sammenheng med minst tre forhold: Innholdet i den *Handlingsplan for skolebibliotek* (1992) som var blitt utarbeidet på oppdrag av KUF, KUFs initiativ til å fokusere på *studiekvalitet* i høyere utdanning (jf. NOU 1991:14), og *skolereformene i 1990-åra for grunnskole og videregående opplæring* hvor IKT, vitenskapelige arbeidsmåter og prosjektarbeid i skolens læringsarbeid ble vektlagt.

Prosjektet<sup>1</sup> hadde som mål ”gjennom et konstruktivt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner på høgskolenivå og bibliotek- og skoleadministrasjonen på ulike nivå å skape et faglig miljø for utvikling av skolebibliotekkompetanse i Norge” (*Kompetanseutvikling i skolebiblioteksektoren* 1995:2). Det hadde tre innsatsområder:

1. Utarbeide studiealternativ og kvalifisere fagplaner for lærerutdanning og universitet.
2. Kartlegge veiledningstjenesten for skolebibliotek i skoleverket, undersøke behov for veiledning og etterutdanning hos skolebibliotekarere, og vurdere muligheten for felles tjeneste på feltet.
3. Arrangere en landskonferanse for å sette skolebiblioteksaken på dagsorden og med sentrale skolepolitikere, skoleledere, lærere og bibliotekarere på alle utdanningsnivå som deltakere.

I mars 1995 ble landskonferansen arrangert i Kristiansand med mer enn 300 deltakere fra hele landet, og i samarbeid med Nasjonalt læremiddelsenter og Norsk Bibliotekforening. Det er trolig ingen overdrivelse å si at konferansen ble en milepæl for skolebibliotekfeltet. En rekke representanter fra KUF deltok, bl.a. stortingsrepresentant Jon Lilletun og statssekretær Astrid Søgne. Det var faglig

---

<sup>1</sup> Både pilotprosjektet og hovedprosjektet ble gjennomført i et nettverkssamarbeid mellom Vest-Agder og Hordaland fylkesbibliotek, Statens utdanningskontorer i de to fylkene, samt Høgskolen i Agder og Høgskolen i Bergen.

interessante foredrag, og ikke minst, resultatene av prosjektet ble lagt fram for en stor forsamling som representerte bibliotek på alle nivå: høyskolebibliotek, fylkesbibliotek, folkebibliotek, skolebibliotek, og utdanning på ulike nivå: høyskole, videregående opplæring og grunnskole.

I prosjektperioden var det blitt utarbeidet reviderte og nye fagplaner for utdanning i skolebibliotekkunnskap. Den gamle fagplanen for Skolebibliotekkunnskap 10 vekttall, fikk nå en større vektlegging av bibliotekdidaktikk: differensierte læremidler som pedagogisk ressurs for skolens læringsmiljø, bruk av IKT som del av slike ressurser, og skolebibliotekets plass i skolens læringsmiljø fikk større plass enn tidligere. Det ble også lagt opp til differensiering mellom studenter fra grunnskole og videregående skole på noen områder som praksisoppgaver, prosjektoppgaver og ekskursjoner. Skolebibliotekstudiet ved HiA i 1994-1995 tok i bruk denne nye fagplanen på det første permanente studiet i skolebibliotekkunnskap.

Det ble videre utarbeidet rammeplaner for 20 vekttall/årsstudium i skolebibliotekkunnskap. Her inngikk 10-vektallsstudiet som er omtalt ovenfor som de første 10 vekttall, og ble kalt *Skolebibliotek- og informasjonskunnskap*. Til dette kom det følgende tre alternativer til 10-vektalls påbygningsstudier: *Barne- og ungdomslitteratur og litteraturpedagogikk*, *Skolebibliotek og EDB* og *Medielære og mediepedagogikk*. I 1997 utarbeidet Svein Slettan, HiA, en *studieplan* for ett slikt påbygningsstudium, nemlig *Barne- og ungdomslitteratur og litteraturpedagogikk*. Dette gjorde det mulig å ta 20 vekttall, nå 60 studiepoeng, i skolebibliotekkunnskap.

I prosjektet ble det også utarbeidet en studieplan for *Integrering av bibliotek- og informasjonskunnskap i høyere utdanning*. Bakgrunnen for ønsket om å integrere bibliotek- og informasjonskunnskap systematisk i fag og tverrfaglige temaer i lærerutdanningen spesielt, bygde på forskning som viste at frittstående kurs i bibliotek- og informasjonskunnskap gir liten læring hos studentene. Det ble anbefalt at Høgskolen i Agder og Høgskolen i Bergen studieåret 1996-1997 skulle prøve ut den utarbeidede studieplanen. Ved Høgskolen i Agder ble det utarbeidet en rapport om den teoretiske bakgrunn for integreringen, og et praktisk tverrfaglig opplegg for første klasse i lærerutdanningen mellom fagene KRL, norsk, pedagogikk og biblioteket (Kjell Tybring Andresen et al 1996). Av forskjellige årsaker ble dessverre opplegget ikke gjennomført, og har heller ikke blitt det senere.

KIS-prosjektet hadde hatt informasjonssamfunnet og skolebibliotekets plass i 1990-årenes nye læreplaner (R94 og L97) som viktig premiss for sitt arbeid. Læreplanene gjorde prosjektarbeid til én arbeidsform som skulle være obligatorisk, og i L97 sto det klart at skolebiblioteket skulle ha en sentral plass i opplæringen, "...tene

som senter for kulturell verksemd, for informasjon og materiell” (L97:78).

Skolebiblioteket var også hjemlet i lov om grunnskolen av 1986. I R94 var prosjektarbeidsformen godt gjort rede for, men skolebibliotek var så å si ikke nevnt i måldokumentene, og ikke hjemlet i lov om videregående skole 1974 som et nasjonalt ansvarsområde. Skoleslagene sett under ett, er inntrykket likevel at interesse og behov for kompetanseheving var mer uttalt på fylkesnivå og for videregående opplæring enn for det kommunale nivå og grunnskolen.<sup>2</sup>

Det var en milepæl for skolebibliotekfeltet da det ved Nasjonalt læremiddelsenter i 1996 ble opprettet en stilling som hadde skolebiblioteket i grunnskolen som ansvarsområde. Ellen Sundt, tidligere lærer og skolebibliotekar, ble tilsatt. Med opplæringsloven av 1998 ble hennes ansvarsområde utvidet til også å gjelde videregående opplæring. Stillingen ble etter hvert overført til Læringssenteret da det ble opprettet i 2000, og fra juni 2004 til Utdanningsdirektoratet.

I kraft av stillingen sin har Ellen Sundt sørget for kontinuitet og målrettethet innenfor arbeidet med skolebibliotek og kompetanseutvikling i Norge, og ikke minst har vi som arbeider med denne kompetanseutviklingen hatt et sted å henvende oss og et sted å diskutere planer og foretak på skolebibliotekområdet. Noe av det første hun tok initiativ til var å få kartlagt skolebibliotekets situasjon i grunnskolen.

Dokumentasjonen ville vise hvilket behov det var for videre kompetanseutvikling, og på hvilke områder (*Skolebibliotek i grunnskolen – en kartlegging*, 1997). Av de som svarte på undersøkelsen, var kun 5% av de skolebibliotekansvarlige fullt kvalifiserte fagbibliotekarer, mens 16 % hadde en utdanning på ca et halvt år. Dette viste at behovet for skolebibliotekutdanning var meget stort. Med nettstudiene i Skolebibliotekkunnskap 1 og 2 har HiA klart å fange opp en del av dem uten utdanning rundt omkring i landet. Om lærere synes det er interessant å satse på utdanningen, har imidlertid sammenheng med hvilke muligheter det er for at skolene øker timeressursen for skolebibliotekaren. Fremdeles ligger gjennomsnittet på tidsressurs til skolebibliotekar i grunnskolen på mellom 4-5 timer, mens videregående skoler stort sett har hele eller halve stillinger.

I 1996 opprettet Norges Forskningsråd et eget bibliotekforskningsprogram. Det hadde vært arbeidet for dette lenge. Forskning innenfor bibliotek- og informasjonsfeltet var marginalt i Norge, og mindre enn i både Finland og Sverige. At

---

<sup>2</sup> *Skolebibliotek i grunnskolen – en kartlegging* (1997) viser at skolebibliotekets plass og rolle i skolen er liten. 10,1% svarer at skolebiblioteket har en sentral plass i elevenes opplæring. 1,7% av de skolebibliotekansvarlige har fra 20 t.o.m. 37½ time i personalressurs.

ett av stipendene i programmet gikk til skolebibliotekfeltet, har mange som arbeider med skolebibliotek sett på som en økt synliggjøring – og kompetanseheving av feltet.

Kompetanseutvikling på skolebibliotekfeltet har i størst utstrekning foregått ved Høgskolen i Agder. Men både ved Fylkesbiblioteket i Hordaland og Høgskolen i Bergen har det skjedd og skjer interessante ting, likeså ved Høgskolen i Nesna. Hordaland fylkesbibliotek gav sammen med Høgskolen i Bergen skolebibliotekutdanning (kvartårsenhet) for lærere i videregående opplæring i mange år på 1990-tallet. Ved Høgskolen i Bergen tilbys i dag utdanningen *Bibliotek, dokumentasjon og informasjon*. Studiet er på 120 studiepoeng og består av 4 studier à 30 poeng. Målgruppa for studiene omfatter også skolebibliotekarere. Ved Høgskolen i Nesna har det vært satset på praktisk rettet etterutdanningskurs for skolebibliotekansvarlige i en av regionene i Nordland. Fra i år vil det bli gitt et større kurs over to år til allmennlærerstudentene om *Biblioteket i undervisningen*, et kurs som i rammeplan for allmennlærerutdanningen er gjort obligatorisk.

### ***Hvor står kompetanseutviklingen for skolebibliotek i 2004?***

Vi er nå inne i en periode det knytter seg store forhåpninger til innenfor skolebibliotekfeltet. Forhåpningene har fotfeste i UFDs tiltaksplan *Gi rom for lesing!* som ble lansert på Verdens bokdag, 23. april 2003. Det er en tiltaksplan for å stimulere elevenes leseglede og øke bruken av skolebibliotek (s. 28). Her heter det at skolebiblioteket utgjør et stort potensial for å fremme lese- og informasjonskompetanse hos elevene (s. 12). Samtidig pekes det på at de fleste skolebibliotek i grunnskolen betjenes av lærere uten relevant videreutdanning. Det satses derfor på kompetanseheving. Denne er det naturlig at lærerne får ved høyskoler.

Dokumentet er dynamisk, og vil bli endret og utviklet i tråd med de innspill som kommer fra ulike utdanningshold, og de erfaringer som høstes gjennom rekken av prosjekter som er satt i gang over hele landet. I forbindelse med tiltaksplanen har departementet bedt Høgskolen i Agder og Høgskolen i Bergen om å påta seg koordineringsansvaret for et nasjonalt kompetansenettverk for skolebibliotek. Elisabeth Tallaksen Rafste og Tove Pemmer Sætre ved hver av de to høyskolene har sagt ja til denne oppgaven, og har startet opp arbeidet. Dette er to av de samme personene som var aktive i KIS-prosjektet på 1990-tallet. At det er blitt et eget kompetansenettverk for skolebibliotek, innebærer flere ting. For det første at det settes fokus på kompetanseutvikling på dette området igjen; for det andre at en slik kompetanseutvikling ikke bare kan skje i et samarbeid *mellom* bibliotek og utdanningsinstitusjoner på ulike nivå, men også i samarbeid med andre nettverk UFD

har opprettet og som har interesser inn mot skolebiblioteket, for eksempel nettverk for læremiddelkunnskap, nettverk for pedagogisk bruk av IKT og nettverk for norsk med vekt på lese- og skriveopplæring. Det sist nevnte nettverket, med base i Høgskolen i Hedmark, har vi allerede begynt å samarbeide med. Et nytt studium på 15 studiepoeng er utviklet, *Leseutvikling, litteraturformidling og skolebibliotek (LELIS)*. Målgruppa er først og fremst lærere. Studiet har foreløpig startet opp ved fire høyskoler i landet. Høgskolen i Agder er i gang med studiet som et nettstudium, og har studenter fra hele landet som deltakere.

Satsingen på kompetanseheving på skolebibliotekfeltet i *Gi rom for lesing!* har også gjort det mulig å utvikle en ny fordypning på 30 studiepoeng i skolebibliotek. Studiet vil starte i 2005, og har fokus på *informasjonskompetanse*. Søke – lese – vurdere – bruke – presentere kan stå som stikkord for studiet. Studiet har sin idé fra en av de rammeplaner som ble utviklet i KIS-prosjektet på 1990-tallet. Det har både lærere, skolebibliotekarere og andre bibliotekarere som målgruppe og vil i første omgang tilbys som fjernundervisning over Internett ved HiA. Studiet aktualiserer en rekke av de basisferdigheter som vektlegges i Stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, som lesing, skriving og digital kompetanse. Det knytter seg for øvrig stor interesse til hvordan de nye læreplanene for det 13-årige skoleløpet vil integrere og/eller fokusere på skolebiblioteket som pedagogisk ressurs. I stortingsmeldingen er begrepet skolebibliotek ikke nevnt. I innstillingen fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen til Stortingsmelding 30, juni 2004, mener flertallet i komiteen at skolebibliotekene må videreutvikles, slik at de gjøres til en sentral læringsarena for å utvikle læringsstrategier, informasjonskompetanse og digital kompetanse. Dette må gjenspeiles i læreplaner, kompetanseutviklingsprogrammer og skolens planer og prioriteringer” [Innst.S, nr 268 (2003-2004) <http://www.stortinget.no/inns/inns-200304-268.html> , 20.10.04].

Kompetanseutvikling på skolebibliotekfeltet har vært et meget interessant felt å arbeide med i den 10-årsperioden som har gått. Med de nye tiltak UFD har satt i gang de siste årene, tyder mye på at også de neste 10-år vil bli både utfordrende og interessante på skolebibliotekområdet på nasjonalt nivå og på Høgskolen i Agder.

## **Referanser**

Andresen, Kjell Tybring et al. (1996): *Integrering av biblioteket i lærerutdanningen*. Rapport. Høgskolen i Agder.

*Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007* (2003): Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

*Handlingsplan for skolebibliotek: "Det integrerte bibliotek"* (1992): Oslo: Departementet.

*Innst.S, nr 268 (2003-2004). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring* (2004) <http://www.stortinget.no/inns/inns-200304-268.html>

*Kompetanseutvikling i skolebiblioteksektoren: et prosjekt med utgangspunkt i Agder og Hordaland* (1995): Kristiansand: Statens utdanningskontor

*L97/Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Oslo: Det kongelige kirke, - utdannings- og forskningsdepartement.

*Reform '94 videregående opplæring: nye læreplaner* (1993): Oslo: KUF

*Skolebiblioteket i grunnskolen – en kartlegging* (1997): Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter

*Stortingsmelding 30 (2003-2004). Kultur for læring* (2004): Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.



# Studier og skoleutvikling. Skolebibliotekkunnskap ved Høgskolen i Agder 1994-2005

*Av Elisabeth Tallaksen Rafste og Svein Slettan, Høgskolen i Agder*

Etableringen av et fast studietilbud i skolebibliotekkunnskap ved Høgskolen i Agder fra 1994 var et avgjørende gjennombrudd for et faglig felt med store visjoner, men små ressurser. På et slikt felt blir det gjerne slik at mye avhenger av noen nøkkelpersoner med stort engasjement og stor vilje til å yte en innsats ut over det normale. Og slik var det også her; vi som arbeidet med skolebibliotekkunnskap fra 1994, kunne takke Rolf Romøren og hans pionerarbeid i det foregående tiåret for at det var skapt et rom for dette faget på høgskolen, og at det var knyttet gode bånd til engasjerte folk i grunnskolen rundt på Agder og i styringsverket på lokalt og sentralt hold. Vår oppgave var både å ta vare på faget og utvikle det videre.

I det tiåret som har gått siden 1994 har studietilbud i skolebibliotekkunnskap hele tiden vært en del av Høgskolen i Agders portefølje. ”Fagmiljøet” har vært lite og fremdeles avhengig av noen få, engasjerte medarbeidere – i første rekke Elisabeth Tallaksen Rafste og Svein Slettan fra høgskolen og Ole Peder Moy fra His (etter hvert Hisøy) skole. Få fagpersoner til tross – flere milepæler er nådd gjennom disse årene. For det første var det av stor betydning for fagets identitet både på høgskolen og på landsbasis at Elisabeth Tallaksen Rafste i 1996 fikk stipend fra forskningsrådet til et forskningsarbeid om skolebibliotek, et arbeid som munnet ut i doktoravhandlingen *Et sted og være eller et sted å lære. En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket* (Universitetet i Oslo, 2001). For det andre ble det etablert et nytt fordypningsstudium, ”Skolebibliotekkunnskap 2: Barne- og ungdomslitteratur”, også dette en halvårsenhet. Den opprinnelige studieenheten fikk etter dette betegnelsen ”Skolebibliotekkunnskap 1”. Og for det tredje kom det i stand landsdekkende, internettbaserte fjernundervisningstilbud av begge disse studiene, Skolebibliotekkunnskap 1 i 1998 og Skolebibliotekkunnskap 2 i 2002. Det var Svein Slettan som sto faglig ansvarlig for fordypningsstudiet, og han ledet også arbeidet med å få i stand fjernundervisningstilbudene (jf. egen artikkel ndf. om fjernundervisningen).

Samlet sett har vi, med en viss veksling mellom de to lokalstudiene, og med fjernundervisningstilbud som et kontinuerlig løp fra 1998, hatt studier i skolebibliotekkunnskap gående i regi av Høgskolen i Agder gjennom hele perioden 1994-2005. Ser vi på studietilbudene lokalt, og inkluderer alle studier som har vært

gjennomført fra den første halvårsheten startet opp i 1985, ser oversikten slik ut, etter studium og studiested:

1985-86: Skolebibliotek kunnskap (1)	Kristiansand
1987-88: Skolebibliotek kunnskap (1)	Lillesand/Grimstad
1989-90: Skolebibliotek kunnskap (1)	Mandal
1991-92: Skolebibliotek kunnskap (1)	Arendal
1994-95: Skolebibliotek kunnskap (1)	Kristiansand
1995-96: Skolebibliotek kunnskap (1)	Kristiansand
1996-97: Skolebibliotek kunnskap (1)	Arendal
1997-98: Skolebibliotek kunnskap 2	Kristiansand
1998-99: Skolebibliotek kunnskap 2	Kristiansand
1999-00: Skolebibliotek kunnskap 1	Kristiansand
2000-01: Ikke lokalt studium (bare fjernundervisning)	
2001-02: Skolebibliotek kunnskap 1	Grimstad
2002-03: Skolebibliotek kunnskap 2	Grimstad
2003-04: Ikke lokalt studium (bare fjernundervisning)	
2004-05: Skolebibliotek kunnskap 1	Kristiansand

Med et snitt på om lag 25 studenter i kullene, betyr dette at rundt 300 studenter er blitt uteksaminert på lokalstudiene i skolebibliotek kunnskap i Agderfylkene i perioden 1985-2005. Temmelig mange av dem som i dag er skolebibliotekarere både i grunnskole og videregående skole på Agder har vært innom studiene våre i denne perioden.

Studiene i skolebibliotek kunnskap har først og fremst vært videreutdanning for lærere. Men vi har også hatt noen som har tatt dem som fordypning i selve lærerutdanninga og noen som har brukt dem som del av en breiere bibliotekfaglig kompetanseoppbygging med tanke på tjeneste i folkebibliotek. Den siste muligheten ble aktualisert da Skolebibliotek kunnskap 1 og 2 på slutten av 1990-tallet ble godkjent av Statens bibliotektilsyn som fullverdige bibliotekfaglige studieenheter, dvs. enheter som kunne brukes til å bygge opp de 40 vekttall bibliotekfag som trengtes innenfor en cand.mag.grad for at en skulle kunne få stilling som fagutdannet bibliotekar.

Studentene i skolebibliotekkunnskap har gjennomgående vært markante ressurspersoner på sine arbeidsplasser. De er ofte idealistiske medarbeidere som ivrer for utvikling av skolen og av biblioteket som del av læringsmiljøet. Det er karakteristisk at mange praksis- og prosjektoppgaver i studiet innledes med et personlig og engasjert faglig vitnesbyrd – om hvordan studenten lenge har gått med planer om å utvikle skolebiblioteket, om hvordan hun inderlig ønsker at elevene skal oppdage den rikdommen litteraturen gir, eller om hvordan hun gleder seg over å kunne fordype seg i et faglig emne hun brenner for. Gang på gang har vi sett at faglig arbeid som er utført i studiet har virket utviklende tilbake på skolene gjennom studentenes dyktighet og evne til å sette planer ut i livet. Bibliotek omorganiseres og bygges opp, det utvikles nye og bedre nettverk mellom skolebibliotekar og lærere, og det produseres nyskapende undervisningsopplegg. Ofte blir vi minnet om at skolebiblioteket er et godt sted å begynne dersom en ønsker å utvikle læringsmiljøet på en skole.

Viktigst av alt synes det å være at studiet for mange har betydd en faglig og sosial vitamininnsprøyting i hverdagen. Inspirasjonen øker i møte med den faglige formidlingen og ikke minst gjennom samværet med andre som deler ens interesser. Studentene i skolebibliotekkunnskap har bidratt til å holde "skolebiblioteksaken" varm på flere plan - gjennom kompetansespredning i det enkelte lærerkollegiet og gjennom engasjement i Skolebibliotekarforeningen i Norge (SiN) regionalt og sentralt. Noen av dem er også seinere kommet tilbake som lærere i studiet eller har bidratt som ressurspersoner i forbindelse med ekskursjoner.

### ***Skolebibliotekkunnskap 1 - grunnstudiet***

Den opprinnelige halvårsheten i skolebibliotekkunnskap, som altså etter hvert fikk navnet Skolebibliotekkunnskap 1, har tross en rekke mindre endringer og oppdateringer hatt de samme hovedemnene fra begynnelsen av, i tråd med en nasjonal rammeplan fra 1986. Studiets tre hovedemner har vært "Skolebiblioteket i skolens læringsmiljø", "Bibliotekfaglig kunnskap" og "Litteratur og mediekunnskap".

Emnet "Skolebiblioteket i skolens læringsmiljø" sikter mot å gi studentene en helhetlig forståelse av skolebibliotekets pedagogiske funksjon i skolens læringsmiljø. Her tas opp emner som skolens kunnskaps- og læringssyn, hvordan læringsmiljøet kan organiseres og den rollen skolebiblioteket spiller i dette, hvordan skolebiblioteket kan integreres i konkrete undervisningsforløp og den betydningen informasjonskompetanse har i slike sammenhenger. Skolebibliotekets rolle i den lokale skoleutviklingen er også et tema.

”Bibliotekfaglig kunnskap” er et nokså bredt anlagt emne, tilpasset skolebibliotekarens spesielle behov. Først og fremst omfatter det det vi gjerne kaller ”kunnskapsorganisering”, hvordan vi systematisk organiserer materiale for gjenfinning, herunder kjente emner som katalogisering og klassifikasjon. Videre omfatter det administrasjon og drift av et skolebibliotek, med emner som innredningen av biblioteket, rutiner for skolebibliotekarbeidet, budsjettførsel, markedskunnskap og retningslinjer for innkjøp, forholdet til viktige samarbeidspartnere, først og fremst rektor og lærere, og kunnskap om institusjoner og organisasjoner som er viktige aktører på skolebibliotekfeltet. I løpet av 1990-åra har IKT som verktøy for innhenting av informasjon kommet inn som en viktig del av dette emnet.

Det tredje hovedemnet sikter mot å gi en innføring i den sentrale delen av skolebibliotekets samling av tekster, først og fremst litteratur, men også i noen grad medietekster, og sette dem i forhold til skolebibliotekarens pedagogiske oppgave. Den klart viktigste delen av dette emnet var i mange år barne- og ungdomslitteraturen. I og med at studiet først og fremst var rettet inn mot lærere i grunnskolen, ønsket en å oppdatere studentene på nyere barne- og ungdomsbøker, sette dem inn i noen hovedtrender på dette feltet og bruke noe tid på nærstudium av bøker i ulike sjangrer. Etter hvert ble imidlertid emnet noe endret, siden vi fikk et eget fordypningsstudium i barnelitteratur, Skolebibliotek kunnskap 2, og fordi vi samtidig ønsket å åpne grunnstudiet mer for studenter som arbeidet eller ønsket å arbeide i videregående skole. Emnet er blitt redusert i omfang, og vi har konsentrert oss om å gi kortere innføringer i hovedtendenser og sjangre.

Ved siden av innføringen i tekstene, har det naturlig nok også vært fokusert på litteraturpedagogikk, særlig orientert mot praktisk lesestimulering, en av skolebibliotekarens hovedoppgaver. Og vi har fokusert stadig sterkere på faglitteraturen, i pakt med skolebibliotekets sentrale rolle i faglig arbeid. Studiet har både gitt innføring i ulike typer faglitteratur, og ønsket å utvikle studentenes evne til kritisk vurdering av slike tekster, både i forhold til ulike elevers leseforutsetninger og i forhold til kriterier for god faglig framstilling for barn og ungdom.

Studiet i skolebibliotek kunnskap ble helt fra starten på 1980-tallet organisert som et deltidsstudium, en halvårshenhet over to semestre, med undervisning på ettermiddags- og kveldstid. Denne løsningen har vist seg å være rimelig godt tilpasset læreres arbeidssituasjon. Det er krevende med det ekstra arbeidet, men de fleste klarer å gjennomføre studiet når de er motivert for det. Undervisningsformen har vært en kombinasjon av forelesninger, dialog og gruppearbeid, og vi har alltid hatt én eller flere ekskursjoner som del av opplegget. Det siste tiåret har de lengre ekskursjonene

vært lagt til Oslo og Bærum eller til Rogaland, samtidig som det har vært kortere besøk til skoler på Agder.

Hele tiden har det vært et mål å knytte undervisningen opp mot de erfaringer studentene har fra sin egen arbeidsplass og diskutere hvordan de kan komme videre i å utvikle skolebiblioteket. Dette er avspeilet også i vurderingsordningene. Den klart største arbeidsoppgaven gjennom studiet har vært prosjektoppgaven, der studentene skal gjennomføre et større undersøkende arbeid av relativt selvstendig karakter. Ofte har disse oppgavene vært orientert mot utvikling av skolebiblioteket på egen skole. En har laget en plan for utvikling av hele biblioteket og dets rolle i skolens læringsmiljø. I tillegg til prosjektoppgaven har studiet også inneholdt en praksisoppgave. Det kan være at studentene skal utføre et praktisk bibliotekfaglig arbeid som så blir dokumentert i en rapport, eller det kan være – som ofte i de seinere åra – at studentene gjennomfører et undervisningsopplegg der skolebiblioteket spiller en sentral rolle.

### ***Skolebibliotekkunnskap 2 - fordypningsstudiet***

Det ble ganske tidlig klart at en del av studentene som hadde tatt halvårsheten i skolebibliotekkunnskap godt kunne tenke seg å fordype seg mer i emner de hadde vært innom i studiet, kanskje utvide med en halvårshet til slik at det kunne bli mulig med til sammen ett års studium i skolebibliotekkunnskap. Særlig syntes det å være interesse for videre fordypning i barne- og ungdomslitteraturen, som jo i høy grad opplevde en blomstringstid på 1980- og 90-tallet. Denne interessen var fanget opp i KIS-prosjektet, der en arbeidsgruppe utarbeidet et forslag til en rammeplan for et fordypningsstudium i litteratur for barn og ungdom, et studium som skulle kunne fungere som kompetanseheving både for lærere og bibliotekarer. Som det het i planforslaget: ”Arbeidet med barne- og ungdomslitteratur skal være en utviding og videreføring av studiet i barnelitteratur i norskfaget i allmennlærerutdanningen og i fagbibliotekarstudiet.”<sup>1</sup>

Det var naturlig nok et mål for oss å få opp et slikt tilbud på Agder. Studieplan ble utarbeidet etter mønstrene i rammeplanutkastet, og studiet satt i gang ved høghskolen høsten 1997. Studiet ble presentert både som et mulig frittstående studietilbud i barnelitteratur og et studium som kunne kombineres med Skolebibliotekkunnskap 1 til en årshet i skolebibliotekkunnskap. Slik fikk vi både studenter som arbeidet i skolebibliotek og studenter som ut fra en mer allmenn interesse ville fordype seg i barnelitteratur. Vi organiserte studiet på samme måte som

---

<sup>1</sup> Fra *Kompetanseutvikling i skolebiblioteksektoren*. Sluttrapport, 1995.

den første halvårsheten, som et deltidsstudium over to semestre. Det ble gjennomført i Kristiansand to år på rad, og seinere er et kull uteksaminert i Grimstad. Planen har vært å la det alternere med grunnstudiet så lenge det synes å være studentgrunnlag for det. Som nevnt er Skolebibliotek kunnskap 2 også blitt fjernundervisningstilbud på Internett.

Skolebibliotek kunnskap 2 har to hovedemner. Det emnet som har hatt størst vekt, er selve innføringen i og arbeidet med litteraturen. Studentene har fordypet seg i barnelitteraturens historie, fått innføringer i en rekke ulike typer litteratur og analysert og drøftet tekstene gjennom forskjellige innfallsvinkler. Det andre hovedemnet er litteraturpedagogikk, både i teoretisk perspektiv og som praktisk lesestimulering.

Også i Skolebibliotek kunnskap 2 har vi valgt å legge inn en større prosjektoppgave, slik at studentene skulle få muligheten til å arbeide selvstendig og grundig med et emne de interesserte seg for. Også her ser vi sammenhengen til arbeidet de står i i skolen – på flere måter. Igjen kan det dreie seg om at studentene lager konkrete prosjekter – som lesestimuleringsopplegg – på egen skole. Eller de benytter rett og slett anledningen til fordype seg ordentlig i en barnelitterær sjanger og/eller et forfatterskap, og henter kunnskap og inspirasjon fra dette til arbeidet sitt på ulike måter. For øvrig er det også i Skolebibliotek kunnskap 2 lagt inn en kortere praksisoppgave. Studentene skal skrive rapport om gjennomføringen av et undervisningsopplegg i litteratur der skolebiblioteket er knyttet inn i arbeidet.

Det har vært noe litt luksuriøst over dette studietilbudet, i den forstand at såpass mye tid er avsatt til lesing og formidling og samtale om bøker. For svært mange skolebibliotekarere er jo bøkene – særlig skjønnlitteraturen – det som er den viktigste drivkraften til interesse for biblioteket. Dette avspeiler seg i studiet. Det har vært en glede å møte så mange beleste og litteraturinteresserte studenter!

\*\*\*

En kan fundere over hvor lenge det kan være grunnlag for et fast studietilbud i Agder-regionen på et såpass spesialisert fagområde som skolebibliotek kunnskap. Ressursene til skolebibliotekarfunksjonen i grunnskolen har vært, og må ennå sies å være, temmelig små, og det er selvfølgelig et begrenset antall lærere som har denne funksjonen. Likevel har det altså vist seg at det har vært betydelig interesse for studiene i skolebibliotek kunnskap, og mange flere enn de som akkurat har vært knyttet til skolebibliotekarfunksjonen har tatt dem. En grunn kan nok være at mange lærere rent allment ser verdien av skolebiblioteket som ressurs i læringsarbeidet og ønsker å

øke kompetansen når det gjelder dette. I tillegg har studiene inneholdt faglige emner som lærere har hatt et ønske om å oppdatere seg i, som barne- og ungdomslitteratur, lesestimulering, prosjektarbeid, osv..

Uansett – vi som arbeider med dette fagfeltet, har tro på at det blir stadig viktigere i skolen i årene som kommer, og det gjelder i hele bredden av læringsaktiviteter som kan knyttes opp mot skolebibliotekfunksjonen. Utfordringen når det gjelder vårt fagtilbud i regi av høgskolen blir å utvikle det videre slik at vi fanger opp de behov som utviklingen i skolesektoren fører med seg. Arbeidet med å bygge opp et nytt fordypningsstudium i informasjonskompetanse er et skritt på denne veien.





# Skolebibliotekkunnskap på nett. Om utviklingen av to nettbaserte studier ved Høgskolen i Agder

*Av Svein Slettan, Høgskolen i Agder*

Utover 1990-tallet kom det en rekke signaler fra ulike landsdeler om at lærere var interessert i vektallsgivende kurs i skolebibliotekkunnskap. Reformprosessen i forbindelse med innføringen av L97 syntes å gi ytterligere stimulans til satsing på skolebiblioteket, og Høgskolen i Agder ble flere ganger kontaktet av folk som ønsket å få til halvårsheter i skolebibliotekkunnskap andre steder. Sjøl stod høgskolen faglig ansvarlig for to slike kurs i Trøndelag i perioden 1995-1998. De ble holdt i regi av Folkeuniversitetet, organisert med en kombinasjon av lokale lærekrefter og lærere fra Agder. Noen kurs kom også i stand med faglig tilknytning til andre høyskoler, blant annet i Oslo og Østfold. Likevel ble det ikke bygd opp noe fast studium andre steder enn i Agder, og i de fleste fylker fantes det ikke noe tilbud. Et nærliggende spørsmål ble dermed: Kunne ikke Høgskolen i Agder, som hadde sin halvårshet gående lokalt, lage et fjernundervisningsstudium for studenter fra hele landet? Som Elisabeth Tallaksen Rafste formulerte det i et brev til ledelsen ved Avdeling for humanistiske fag høsten 1996: ”Høgskolen i Agder kan ta et nasjonalt ansvar på dette området. Vi kan tilby studiet som fjernundervisning over Internett.”

## *Pilotprosjektet - de første stegene*

Muligheten til å lage et slikt fjernundervisningsopplegg bød seg da høgskolen i 1997 via Agderforskning ble kontaktet av Karmøy kommune, som ønsket å få til et studieopplegg for ei gruppe lærere. Kommunen hadde utarbeidet en ambisiøs plan for utvikling av skolebibliotekene og hadde lenge satset på å være i forkant når det gjalt IKT i skolen. På Pedagogisk Senter i Kopervik tenkte en seg at en gjennom et delvis nettbasert studium både kunne lage et fleksibelt utdanningsopplegg og utfordre lærerne til å ta data mer i bruk. Interessen for skolebibliotekutdanning i kommunen var vakt gjennom inspirerende kontakt med kursholdere fra Danmarks Lærershøyskole, som hadde erfaring med fjernundervisning i sine etterutdanningsopplegg. Karmøy var villig til å finansiere et samarbeidsprosjekt mellom Danmarks Lærershøyskole, Høgskolen i Agder og kommunens pedagogiske senter, der en sydde sammen et studium basert både på lokal kursing og fjernundervisning, og satte det opp noenlunde etter mønstrene i HiAs eksisterende fagplan.

Gjennom 1997 ble planene for studiet utviklet. Fra Danmarks Lærerhøjskole deltok Anni Riisgaard og Kurt Hartvig Petersen, fra Karmøy Inger Marie Knutsen, og fra Høgskolen i Agder og Agderforskning henholdsvis Svein Slettan og Atle Slotnes. Fra høgskolens side var det et ønske at arbeidet med Karmøy-studiet skulle være første steg i utviklingen av det landsdekkende fjernundervisningsstudiet en hadde begynt å tenke på. Det var derfor en stor inspirasjon da det viste seg at SOFF, *Sentralorganet for fjernundervisning i høyere utdanning*, innvilget en søknad om støtte nettopp til et utviklingsprosjekt for et slikt studium, der opplegget for Karmøy var satt opp som et pilotprosjekt. Både når det gjalt denne SOFF-søknaden og det videre arbeidet med å få til en teknisk plattform for et studium på Internett, gjorde Atle Slotnes fra Agderforskning (*Senter for videreutdanning - SEVI*) en uvurderlig innsats. Uten hans entusiasme og koordineringsevne i den første vanskelige fasen er det et stort spørsmål om utviklingsprosjektet hadde kommet i havn. Det faglige arbeidet fra Agders side ble utført av Svein Slettan og Laila Haakonsen, som arbeidet med nettundervisning, og Ole Peder Moy og Elise Seip Tønnessen, som bidro med undervisning på samling.

Studiet i Karmøy kom i gang i februar 1998 som et deltidsopplegg over tre semestre. 33 av kommunens lærere deltok, og alle grunnskolene var representert. Det viste seg fort at det var en temmelig krevende oppgave vi hadde påtatt oss. For det første skulle en få til et løpende samarbeid mellom tre fagmiljøer som var plassert langt fra hverandre og som hadde noe ulik bakgrunn for engasjementet i studiet. For det andre skulle det bygges opp et meningsfylt og velfungerende studieforum på nettet, med både undervisningsmateriale og faglig kontakt mellom aktørene.

Ved Høgskolen i Agder hadde vi en faglig tradisjon fra halvårsenheten vår med fast avgrensede undervisningsøkter i ulike faglige tema, forankret i forelesninger, og vi hadde en fagplan som pekte mot prøving av individuelle, pensumbaserte kunnskaper i oppgaver og til eksamen. Ved Danmarks Lærerhøjskole hadde de etterutdanning med praktisk orienterte prosjektarbeid som grunnstammen i opplegget, uten eksamen og karaktervurdering etter norsk mønster. For Karmøy kommune var det på den ene siden viktig å kunne tilby et vekttallsgivende studium for lærerne, på den andre siden ønsket en å få til en mest mulig praksisbasert utdanning som kunne oppleves relevant og matnyttig.

Det ferdige opplegget ble et forsøk på å støpe sammen ulike elementer til et hele. For det første ble det lagt inn en god del pensumorientert faglig formidling, gjennom nettforelesninger og gjennom lokal kursing. Det ble også fastsatt at studentene skulle skrive en større prosjektoppgave og gå opp til en endelig eksamen – slik som i det lokale studiet i Agder. For det andre ble den praktiske orienteringen

markert gjennom to moduler der studentene skulle utarbeide rapporter om undervisningsopplegg ved egne skoler og få veiledning og respons ut fra det. Kommunen laget ellers et praktisk kurs i medieproduksjon, og det ble også lagt opp til at prosjektoppgavene skulle ha et perspektiv mot utvikling av skolebiblioteket ved studentenes egne skoler.

Vi hadde vekslende erfaringer med den nettbaserte delen av opplegget. Kontakten med studentene i forbindelse med de to innsendte rapportene om undervisningsopplegg og arbeidet med prosjektoppgaver var teknisk sett nokså enkel å løse og krevde lite datakunnskaper. Rapportene, med respons fra de danske lærerne, ble lagt ut på nettet i et diskusjonsforum med skriveprogram, og ble slik en del av fagstoffet i studiet. Veiledningen i forbindelse med prosjektoppgavene ble utført med vanlig epost. Mer problematisk var det med de nettbaserte undervisningsleksjonene som Høgskolen i Agder hadde tatt mål av seg til å utarbeide innenfor emnene skjønnlitteratur og bibliotekfaglig kunnskap. Her måtte lærerne sette seg inn i egne verktøy for utarbeidelse av hjemmesider på nettet (FrontPage), og finne ut av måter å organisere en nettforelesning på. Det ble mye nytt på en gang, og tok langt mer tid og krefter enn vi hadde forutsett. I tillegg hadde vi i perioder tekniske problemer med serveren som skapte mye frustrasjon både blant lærere og studenter. Faglig meningsutveksling over nettet var også en stor utfordring. Det ble organisert diskusjonsgrupper og oppfordret til faglige drøftinger ut fra problemstillinger i leksjonene. En del studenter var aktive bidragsytere, men vi så også at det kunne være vanskelig å opparbeide entusiasme for nett-kommunikasjon når alle kom fra samme sted og mange hadde kontakt med hverandre lokalt. Oppsummeringsvis: Nett-delen av studiet fikk pionerprosjektets umiskjennelige preg av prøving og feiling!

Uansett, studiet på Karmøy - altså pilotprosjektet i høgskolens utviklingsarbeid - ble gjennomført, og 30 studenter tok avsluttende eksamen høsten 1999. Studentene hadde møtt ulike typer opplegg side ved side, og studiet fikk et temmelig heterogent preg. Likevel var det gjort nyttige erfaringer. Det mest verdifulle for kommunen var nok at de fleste prosjektoppgavene inneholdt handlingsplaner for utvikling av skolebibliotekene, og at bevisstheten om skolebibliotekets betydning var økt blant kommunens lærere gjennom all aktiviteten knyttet til studiet. Fra Høgskolen i Agders side var det særlig nyttig å få ideer fra Danmarks Lærerhøgskole til hvordan en kunne legge inn rapporter om undervisningsopplegg, og responser til det, som bærebjelker i første del av studiet. Slike praksisrapporter viste seg ofte å være et godt utgangspunkt for videre fordypning i den større prosjektoppgaven seinere i studiet.

### *Et studium for hele landet*

August 1999 ble fastsatt som startpunkt for andre del av utviklingsprosjektet som høgsolen hadde fått støtte til fra SOFF: Et landsdekkende fjernundervisningsstudium. Markedsføring og administrasjon ble lagt til høgsolens kurs- og etterutdanningskontor, der konsulentene Arne Breistein, Siri Ida Ovanger og Anita Estensen var i ferd med å bygge opp verdifull kompetanse på nettbaserte studier. Her kunne høgsolens fagmiljø for nettundervisning i skolebibliotekkunnskap – som i planleggingsfasen våren 1999 strengt tatt besto av én person, Svein Slettan – få både inspirasjon og hjelp til strukturering av arbeidet.

Som i Karmøy-studiet la vi opp til et deltidsstudium på 10 vekttall over tre semestre. En slik framdrift med tredjedels fart hadde vist seg nokså overkommelig for folk som tok studiet ved siden av jobb. Markedsføringen av studiet var nervepirrende: Ville vi nå ut til målgruppa vår, i første rekke lærere i grunnskolen, med dette helt nye tilbudet – et studium som det for en stor del enda ikke var utarbeidet noe undervisningsmateriale til? Var nettundervisning en studieform som lærere våget å satse på? Hadde de den interessen for data som skulle til? Og ikke minst: Ville folk som ellers var vant til praktisk talt gratis videreutdanning ved høgsolene, ta et studium som de måtte betale 12.000 kr. for?

Til sjuende og sist ble det registrert 33 studenter, pussig nok akkurat det samme antall som i Karmøy. Vilje til satsing på skolebiblioteket i noen kommuner og fylker virket positivt; en del av studentene hadde fått dekket hele eller deler av studieavgiften gjennom stipender. Likevel var det også dem som betalte det hele av egen lomme. De fleste av studentene arbeidet som ventet i grunnskolen, men her fantes også noen fra videregående skole og noen som tok studiet fordi de hadde mer allmenn interesse for bibliotekfag.

Det ble lagt ut en startmodul på nettet, det ble innkalt til en fellessamling i Kristiansand i september, og vi startet utviklingen av et tresemesters studium med følgende oppbygning:

- Introduksjon
- Praksisoppgave 1
- Fellessamling 1: Rapport om undervisningsopplegg
- Å drive et skolebibliotek

- Kunnskapsorganisering (katalogisering, klassifikasjon, IKT som verktøy i skolebiblioteket)
- Lesestimulering
- Prosjektarbeid som metode
- Fellessamling 2: Kurs i medieproduksjon (lyd, bilde, IKT)
- Praksisoppgave 2: Rapport om undervisningsopplegg
- Faglitteratur
- Skjønnlitteratur
- Prosjektoppgave
- Bildemedier. Særlig tilrettelagt litteratur
- Eksamen

Vi hadde altså bare to fellessamlinger. All undervisning og veiledning ellers skjedde elektronisk. Slik måtte det etter vår mening være dersom vi skulle tilby studiet til studenter fra hele landet. De to rapportene studentene skulle sende inn om undervisningsopplegg ved egen skole, hadde vist seg som en god idé i Karmøy og ble videreført. Den første rapporten skulle omhandle et undervisningsopplegg studentene arbeidet med eller nettopp hadde arbeidet med, og fokusere på bibliotekets funksjon i opplegget. Hvordan ble biblioteket koplet inn? Hvordan kunne en forbedre opplegget? Den andre rapporten ble så en større redegjørelse for et nytt undervisningsopplegg planlagt og utført i studieperioden, der studentene skulle forsøke å integrere skolebiblioteket på en målbevisst måte. Kurset i medieproduksjon ble også videreført i det nye studiet. Det lå godt til rette for et slikt kurs ved høyskolen. Fagmiljøet i mediekunnskap, ved Roald Hermansen og Kjell Tybring Andresen, hadde den kompetansen som skulle til, og gjennomførte et effektivt, praktisk orientert kurs i arbeid med lyd, video og IKT-presentasjoner under den andre fellessamlinga i studiet.

Den viktigste forskjellen fra pilotprosjektet var at det nå ble utviklet mange flere nettførelsesninger som ble liggende som en faglig basis i hver modul. Til hvert emne som ble tatt opp på nettet, skulle det være undervisningsstoff bestående både av faglig formidling og oppgaver til studentene. Flere lærere ble engasjert til å utarbeide slike nettførelsesninger om ulike emner: Ole Peder Moy (å drive et skolebibliotek, lesestimulering), Kjell Tybring Andresen (prosjektarbeid), Svein Slettan (skjønnlitteratur), Elisabeth Tallaksen Rafste (faglitteratur, særlig tilrettelagt litteratur), Rolf Romøren (lyrikk), Kaj Berseth Nilsen (film og bildemedier) og Niels Damgaard (kunnskapsorganisering).

Som i pilotprosjektet ble undervisningsstoffet lagt ut som egenproduserte hjemmesider på nettet. Fordelen med det var at studiet kunne få sin særegne grafiske utforming (opprinnelig designet av Atle Slotnes fra Agderforskning). Ulempen var at det var relativt krevende for den enkelte lærer å beherske dataverktøyet som skulle til. Likevel var vanskelighetsgraden overkommelig, og vi fikk produsert undervisningsmaterialet i en brukbar form. Denne gangen slapp vi heller ikke unna tekniske problemer med serveren, men forholdene var likevel betydelig bedre enn under pilotprosjektet.

Det er særlig grunn til å framheve det arbeidet som ble gjort med modulen om kunnskapsorganisering (katalogisering og klassifikasjon, IKT, informasjonssøking m.m.) av Niels Damgaard, den gang publikasjonsleder ved Biblioteksentralen. Dette omfattende og krevende emnet, som vi hadde relativt begrenset med ressurser til, fikk en praktisk og skolebibliotek-relevant utforming i undervisningsmodulen på nettet. Det ble laget oppgaver og organisert en prøve som studentene gjennomførte med gode resultater. I seinere gjennomkjøringer har denne modulen blitt bygget videre ut, og den har alltid vært en sentral bærebjelke i studieopplegget.

Det kan selvfølgelig diskuteres om det er pedagogisk tjenlig å legge ut så mye lærerprodusert undervisningsstoff på nettet. Kan ikke studentene gå til pensum og andre skriftlige kilder etter lærestoffet og ellers hente faglig informasjon på Internett? Bør ikke lærerens oppgave begrense seg til problemstillinger, respons og veiledning? Erfaringen fra vårt studium er vel at det ikke er noe entydig svar på dette spørsmålet. Vi havner på et både-og. Ett poeng med å legge inn nettforelesninger i hver modul er det samme som ved vanlige forelesninger: Det kan hjelpe studentene til å få struktur og linje i lærestoffet og gi dem nyttige problemstillinger til videre arbeid. I tillegg kommer et annet poeng som er mer særegent for fjernundervisning: Lærerens framstilling kan representere en personlig og engasjert stemme, et utspill fra et levende fagmenneske som henvender seg særlig til studentene i et "klasserom" som ellers kan fortone seg som både teknisk og lite nærværende. Slik blir studentene tatt med inn i stadig nye emner av en person de lærer å kjenne tankegangen til, og som de så igjen møter som responsgiver på innsendte oppgaver.

I arbeidet med nettforelesninger måtte en spørre seg hvordan en best skulle presentere fagstoff på nettet. I hvilken grad stilte nettmediet bestemte krav om framstillingsmåte? Hvordan utnytte nettets potensiale på best mulig måte? En enkel erfaring er iallfall at en kort og poengtert framstilling, tydeliggjort grafisk med mange avsnitt, klargjørende underoverskrifter, punktoppsett og gjerne også illustrasjoner, er bedre enn lange, kompakte tekster i en lang strimmel nedover. En oppdeling av stoffet

i en hyperstruktur som markerer ulike nivå i materialet (introduksjon med veivisere til flere undertema som er lenket sammen og igjen kan vise til undertekster, osv.) er også en måte å tydeliggjøre på. I tillegg er det en styrke dersom en kan gå i retning av å utnytte nettet som informasjonsmedium gjennom å legge inn lenker i teksten til utdypende fagstoff. I dette første studiet kom vi bare et lite stykke i denne retningen; tidsressursen tillot ikke alt arbeid som kunne vært gjort. I seinere gjennomkjøringer av studiet har vi imidlertid kommet lenger i arbeidet med å tilpasse stoffet til nettmediet.

Hva så med studentenes innsatsområder i studiet? I de vanlige undervisningsmodulene munnet nettforelesningen ut i en eller flere oppgaver som det var meningen at studentene skulle legge inn svar på i en innleveringsmappe. Svarene var mulig å lese for de andre studentene, og slik fungerte de som en type faglige tekster. Det kunne for eksempel være interessant for alle å lese om erfaringer som var gjort med lesestimuleringsopplegg ved en skole. Etter en viss tid summerte så læreren opp modulen og de innsendte svarene i en felles respons. Siden vi hadde flere større obligatoriske oppgaver i studiet, ble disse mindre innsendingsoppgavene gjort frivillige, og det førte til svært ulik aktivitet fra student til student. Noen var jevnt aktive, mens andre deltok lite eller ingenting. Samlet sett ble innsendingsoppgavene ikke prioritert høyt av studentene. Tanken var videre at hver student skulle være medlem av ei basisgruppe, som var de medstudentene en skulle forholde seg til dersom en ville gi respons på andres innlegg. Det viste seg at en slik gruppeinndeling ikke hadde noe for seg når gruppa ikke var nødvendig for gjennomføringen av obligatoriske oppgaver, og gruppeinndelingen ble kuttet ut i de neste gjennomkjøringene av studiet.

Studentenes hovedinnsats i studiet var knyttet til de større innsendingsoppgavene – prøven i katalogisering og klassifisering, praksisoppgavene og prosjektoppgaven. Her erfarte vi som i pilotprosjektet at fjernundervisningsformen ikke var noe hinder for faglig veiledning og respons. Tvert om kan det at studentene blir nødt til å uttrykke seg i skrift, føre til at flere står fram tydeligere som enkeltindivider. Den som i et klasserom sitter stille og anonym, kan i skriftlig kommunikasjon få en mulighet til å uttrykke sin individualitet og vise seg å ha mye interessant på hjertet. Særlig gjennom veiledningen til prosjektoppgavene ble det tydelig hvor mye faglige ressurser mange av studentene satt inne med, og hvor mye relevant erfaring de kunne bringe inn i oppgaveskrivingen. Men prosjektoppgavene var også det klart mest krevende arbeidet i studiet, og førte til at noen studenter måtte gi opp å komme i mål til fastsatt tid.

Med gjennomført avsluttende eksamen for 26 studenter i november 2000 var utviklingsprosjektet fullført. Siden har studiet gått fast med oppstart hver høst, og det

har vært kjørt som oppdragsstudium for Tromsø, Trondheim og Haugesund kommune. Elisabeth Tallaksen Rafste har overtatt det faglige ansvaret og har revidert og utviklet studiet videre. Noen av emnene er omgruppert, innskrenket eller utvidet, samlingene er blitt gjort frivillige (likevel er deltakelsen god), det er innført hjemmeeksamen, og vi har fått en enklere teknisk plattform gjennom undervisningssystemet ClassFronter. Slik framstår arbeidet med studiet fremdeles som et kontinuerlig kvalitetssikrings- og utviklingsarbeid, slik det må og bør være.

### ***Et nytt nettstudium: Skolebibliotek kunnskap 2***

Det vellykkede utviklingsprosjektet gav inspirasjon til også å forsøke å utvikle Skolebibliotek kunnskap 2 – påbygningsstudiet i barne- og ungdomslitteratur – til et fjernundervisningsstudium. Med det på plass, ville vi kunne tilby en hel årsenhet på to ganger ti vekttall i skolebibliotek kunnskap over nettet.

Arne Breistein og Svein Slettan samarbeidet om å lage en ny søknad til SOFF, og igjen kom det støtte til utviklingsarbeidet. Dermed kunne vi lage et romslig utviklingsbudsjett der det kunne settes av FoU-midler til prosjektleder og også legges på en utviklingsressurs til de som laget undervisningsmateriale til kurset. Det gode samarbeidet med kurs- og etterutdanningskontoret fortsatte, og ble videreført inn i den nye kursenheten FiloNova. Studiet ble planlagt gjennom 2001 og startet opp januar 2002, igjen som et deltidsløp over tre semestre.

Denne gangen var tilbudet bedre kjent. Flere kull var alt ferdige med det første fjernundervisningsstudiet, og det satt lærere rundt i landet med eldre halvårsenheter i skolebibliotek kunnskap som de gjerne skulle ha utvidet til en årsenhet. Dermed fikk vi stor søkning og kunne starte opp med hele 67 studenter. Igjen var de fleste lærere, men her var også noen bibliotekarer fra folkebibliotek og noen som tok studiet med tanke på å bygge opp en allmenn bibliotekfaglig utdanning.

Skolebibliotek kunnskap 2 ble bygd opp over samme lesten som Skolebibliotek kunnskap 1. Det ble satt opp en rekke fagmoduler på nettet med fagstoff og problemstillinger, det ble laget et system med innsendingsoppgaver og responsgiving, og studentene skulle gjennomføre en praksisoppgave, en fordypningsoppgave og en hjemmeeksamen. Studiet var enda mer nettbasert enn Skolebibliotek kunnskap 1; vi hadde ikke mer enn én innledende fellessamling. Lærere som bidro med undervisningsmateriale i denne runden, var Svein Slettan (skjønnlitterære emner), Agnes-Margrethe Bjorvand (vurdering av litteratur), Anne Løvland (faglitteratur) og Ole Peder Moy og Marianne Lillesvangstu



(litteraturpedagogikk, lesestimulering). En enkel oversikt over studiet kan settes opp slik:

- Introduksjon
- Den barnelitterære teksten og leseren
- Fellessamling: Historikk, bildebøker, Internett-ressurser, ekskursjon
- Populærlitteratur
- Tekstbøker på småskole- og mellomtrinnet
- Litteraturformidling
- Praksisoppgave
- Det eventyrlige: Myter, eventyr, fantastisk litteratur
- Faglitteratur for barn og unge
- Ungdomslitteratur
- Bok og film
- Fordypningsoppgave
- Eksamen

Hver modul på nettet hadde en fast oppbygning. For det første ble det lagt ut en introduksjon til det faglige innholdet og undervisningsopplegget, samt en innsendingsoppgave. For det andre ble det lagt ut et antall nettførelsesninger. Introduksjonen/oppgaven og nettførelsesningene ble laget som selvstendige filer, og disse filene ble så lenket sammen til et hele, slik at modulen framstod som en sammenlenket kjede av filer. I hver fil var det pekere over til alle de andre filene i modulen, slik at en kunne navigere rundt etter behov. Antall filer med nettførelsesninger i modulene varierte fra tre til sju.

Med basis i erfaringene fra Skolebibliotek kunnskap 1, ble det lagt vekt på å gi nettførelsesningene en relativt knapp og poengtert form, med mange avsnitt og jevnlig variasjon med oppgaver til refleksjon i utskilte rammer i teksten. Det ble også i noen grad brukt illustrasjoner og lagt inn lenker til relevante nettsteder som kunne utdype fagstoffet.

Innsendingsoppgaven skulle studentene besvare innen en bestemt frist, vanligvis på ca. 4-6 uker. Svarene skulle være relativt korte faglige refleksjoner som ble lagt ut som Word-dokumenter i studentenes innleveringsmapper i ClassFronter, åpent tilgjengelig for medstudentene. Det samme var lærerens respons, som var individuell til hver student, og også ble lagt inn i mappa. At oppgavesvar og respons var åpent tilgjengelig

slik innenfor studiets ramme, syntes ikke å være problematisk for studentene. En viktig årsak var nok at disse oppgavene ikke ble karakter-vurdert, og at responsgivingen gjennomgående ble holdt i en positiv og konstruktiv tone, med vekt på å motivere studentene til videre arbeid.

Vi hadde håpet å få større studentaktivitet på nettet i dette studiet enn det vi hadde hatt i vårt første prosjekt. Vi lyktes delvis med det, først og fremst fordi vi gjorde et visst antall innsendingsoppgaver obligatoriske. Det førte til at alle var ute med faglige tekster av et visst omfang på nettet flere ganger gjennom studiet, mange med flere innlegg enn det de strengt tatt måtte ha etter reglene. Det hjalp nok på motivasjonen at hver enkelt student fikk individuell respons på innlegget sitt. Erfaringen var ellers at studentene først og fremst konsentrerte seg om disse innsendingsoppgavene, og i liten grad tok i bruk studiets diskusjonsforum og chatrommet der det var lærerdeltakelse på bestemte tidspunkt. Noen få var aktive her, men ikke flertallet. Konklusjonen er nok at de fleste studentene, som for en stor del tar studiet ved siden av jobb, er nøye med tidsprioriteringa og konsentrerer seg om den faglige aktiviteten på nettet som er helt nødvendig for å følge med i studiet.

Som i vårt første studium så vi også her at studentene la ned mye arbeid i praksisoppgave og fordypningsoppgave. Praksisoppgaven, som vi her bare hadde én av, innbar gjennomføringen av et undervisnings- eller formidlingsopplegg om barne- og ungdomslitteratur og utarbeidelse av en rapport om det. Det dreide seg gjerne om et lesestimuleringsopplegg med fokus på en sjanger eller et tema, der det ble organisert en rekke aktiviteter i forlengelsen av lesinga. Ofte var det svært omfattende opplegg, med imponerende arbeidsinnsats og engasjement fra dem som organiserte det. Å lese disse rapportene gir en tro på at norsk skole er på vei framover når det gjelder lesestimulering og arbeid med litteratur.

Fordypningsoppgaven, et noe større arbeid på rundt 20 maskinskrevne sider, var enten et litteraturstudium, et arbeid knyttet til litteraturformidling, eller en kombinasjon av begge deler. Studentene skulle analysere tekster og/eller erfaringer fra litteraturformidlingsarbeid med grunnlag i relevant teori. Igjen var det mye å glede seg over, både når det gjalt faglig kunnskap og ønske om å bringe skolen videre. For eksempel så vi at noen fordypningsoppgaver kunne brukes nokså direkte som ressurs på skolene, som når studenter laget oppgave og undervisningsopplegg om lokale sagn og eventyr.

Som tilfellet var med det første landsstudiet, var de aller fleste studentene også her gjennomgående godt fornøyd med opplegget etter første gjennomkjøring våren 2003, og et nytt kull startet opp samme høst, denne gangen med Gunnar Bustø som

faglig ansvarlig. For høgsolen representerte studiet et nytt steg videre i kompetanseoppbyggingen på området nettundervisning. Stadig flere lærere har vært involvert i studiene i skolebibliotek kunnskap, og det er også spredd kunnskap om nettundervisning videre til kolleger ved Fakultet for humanistiske fag og andre fagmiljøer, gjennom kurs og løpende kontakt.



# Evalueringer av studiene



# Erfaringer med Skolebibliotekkunnskap 1 og Skolebibliotekkunnskap 2 som lokalstudium

*Av Jorunn Bjerkås, Hellemyr skole, Kristiansand*

*Student Agder, SBK2 1997-1998 og SBK1 1998-1999*

Seks år tilbake i tid... Snart tretti år i skolen. Har begynt å snuse på skolens bibliotek. Det er noe på gang. Om kort tid er klasseromsbiblioteket en saga blott. Vi bygger nytt. Avgjørelsen om nok en gang å studere på deltid er enkel etter gjennomlesing av plan for Skolebibliotekkunnskap II ved HiA. Hva kunne være mer passende – og fristende? Førsteintrykket er lovende – heltente forelesere, ivrige medstudenter (99% kvinner). Planene for studiet er spennende og godt funderte. Og førsteinntrykket holder seg gjennom engasjerende forelesninger som setter eleven i sentrum. Barndommens bokopplevelser suppleres av nye. Lesegleden som grunnlag for leselysten. Vi vet det jo fra før. Men vi er aldri mer i tvil om hva vi har å gjøre: Formidle, formidle, formidle.

De to delene Skolebibliotekkunnskap utfyller hverandre godt. I tillegg til litteraturformidling vektlegger del I først og fremst skolebiblioteket som krumtappen i skolens læringsmiljø. Ukentlige forelesninger varieres med ekskursjoner til Oslo og Stavanger og til lokale institusjoner. Det gis intensive kurs i innredning av bibliotek og i bruk av Internett. Vi vurderer og formidler lærebøker for hverandre etter selv å ha prøvd dem ut. Vi skriver praksisoppgaver og hovedoppgaver og får lov til å tilpasse dem vår egen arbeidsplass slik at vi gjør et stykke arbeid vi også ellers kunne tenke oss gjort.

For meg som lærer i barneskolen ble studiet en inspirasjon til å bidra i videreutviklingen av skolebiblioteket. Faglig oppdatering, ny kunnskap og større arbeidslyst ble til uvurderlig hjelp i videreformidlingen til egen arbeidsplass. Det er ingen selvfølge at kolleger ser det du ser. For utviklingen av skolen er det avgjørende at studiet har gitt et bilde av skolebiblioteket som skolens mest sentrale læringsarena og som skolens kulturelle sentrum. Skolebiblioteket er ikke rommet – men idéen om å integrere det i all undervisning. Studiet gir idéene et praktisk innhold som gir støtte i planlegging og målsetting. Skolebiblioteket viser seg å oppfylle et behov vi lenge har følt på. Kunnskapen fra studiet har også påvirket organiseringen av innkjøp av læremidler til skolen. Bevisstheten er blitt større om hva vi vil prioritere.

Studiet har gjort meg til en bedre formidler. Jeg treffer elevenes behov bedre enn før. Elevenes interesse øker. Jeg tilskriver også studiet at jeg er bedre i stand til å

vurdere tekst ut fra innhold, lesetilgjengelighet og formålstjenlighet. Dette har jeg nytte av daglig. Jeg kan også tilføre elevene nyttig kunnskap i bruken av skolebiblioteket..

Til slutt må nevnes det gode sosiale miljøet på studiet. I kombinasjon med et godt innhold gir det meg anledningen til å karakterisere denne studiesatsingen som svært vellykket.



# Erfaringer som nettstudent på Skolebibliotek kunnskap 1

*Av Lise Bull, Bud barne- og ungdomsskule, Fræna*

*Nettstudent SBK1 2001-2002 og SBK2 2003-2004*

”Er det Elisabeth Tallaksen Rafste”, spør jeg. ”Ja, det er meg”, svarer en hyggelig stemme i andre enden av telefonen. Det var for noen dager siden det hadde kommet en brosjyre fra Høgskolen i Agder til folkebiblioteket der jeg arbeidet. Den handlet om å studere skolebibliotek kunnskap via Internett. Nå hadde jeg tatt mot til meg og ringt høgskolen.

I over 20 år hadde jeg arbeidet som bibliotekassistent på folkebiblioteket i kommunen, og nå følte jeg et sterkt behov for å lære noe nytt. Jeg hadde vel ikke akkurat møtt veggen, men jeg ønsket å finne tilbake til den entusiasmen jeg hadde følt tidligere. Nå gikk det meste på rutine.

Jeg hadde akkurat tatt på meg en liten tilleggsjobb som filialstyrer på en folkebibliotekfilial, 4,5 t/uka. Filialen lå på en barne- og ungdomsskole og var en kombinert skole- og folkebibliotekfilial. Grunnen til at jeg tok på meg jobben, var at jeg hadde fått skolesjefen med på å opprette en prosjektstilling som skolebibliotekar der. Timeressursen fra skolen var på 5,5t/uka, og prosjektet skulle vare i tre år. Det var det første lille skrittet i vår kommune; i en kommune og et fylke som ligger langt ned på bibliotekstatistikken. Bemanna skolebibliotek i grunnskolen finnes nesten ikke.

Etter en svært hyggelig og oppmuntrende samtale med Elisabeth var jeg ikke i tvil. Internettbasert skolebibliotekutdanning, var midt i blinken for meg!

Jeg kunne nesten ikke vente. Med en gang nettstedet åpnet 30. august 2001 var jeg i gang! Den første oppgaven vi fikk var å beskrive situasjonen på eget skolebibliotek. Tilbakemeldingen fra Elisabeth var: ”Friskt mot har du, og det trenger du”. Nå skriver vi 2004, og jeg trenger stadig store mengder ”friskt mot”. En fin måte å holde motet oppe på, er å ta videreutdanning! Den responsen en måtte mangle på egen arbeidsplass, får en på den måten fra Høgskolen i Agder, enten det er fra Elisabeth, Svein, Ole Peder, Niels eller Gunnar!

### ***Fordeler og utfordringer – eller, seint og tidlig, før og etter!***

Fordelen med å studere på nett, er først og fremst fleksibiliteten. Du kan fortsette i jobben din, bo hjemme og likevel ha en enestående mulighet til å studere. Her som i all annen utdanning, er det slik at til mer du investerer, til mer får du igjen. Som nettstudent står du imidlertid helt fritt i hvordan du bruker tiden din. Det betyr at du bør være strukturert og lage deg gode arbeidsrutiner. Står du fast i faglige eller praktiske problemer, kan du ta kontakt med høyskolen. Gjør du det får du god hjelp og blir godt ivaretatt, men det er opp til deg selv å ta initiativet. Når du begynner med fordypningsoppgaven får du tildelt egen faglig veileder. Det tilbudet er det viktig å benytte seg av. Jeg kunne ha vært flinkere til nettopp det, men man lærer etter hvert!

På obligatorisk studiesamling i slutten av september fikk vi opplæring i å bruke nettstedet ”Classfronter”. Jeg tror det var flere enn meg som følte seg på gyngende grunn i starten. Det føltes litt skummelt å legge oppgavebesvarelsene ut i ”Fronter”, slik at de andre studentene jeg bare hadde truffet på studiesamling én gang, kunne lese alt jeg hadde skrevet. Jeg var nok plaget av litt prestasjonsangst i starten. Var besvarelsen god nok? Hadde jeg arbeidet nok med stoffet? Etter hvert skjønnte jeg hvilken stor ressurs dette var; å kunne øse av hverandres erfaringer. Mange hadde arbeidet som lærere i årevis, og hadde mye å tilføre. Jeg som hadde bakgrunn fra folkebiblioteket, kunne ta med meg erfaringene derfra. Fordi jeg hadde arbeidet så lenge på folkebibliotek var det med drift og organisering av skolebiblioteket noe jeg kunne en del om fra før. Likeledes hadde jeg opparbeidet meg en viss bokkunnskap. Derfor var den største utfordringen for meg utover høsten å lære litt om hvordan det indre livet i skolen fungerte, bruken av skolebiblioteket i læringsarbeidet og å integrere bruken av skolebiblioteket i undervisningen. Jeg kasta meg over faglitteratur om emnet, både det som stod på pensumlista og annet. Familien min var nok litt oppgitt i perioder, der jeg satt og studerte seint og tidlig, før og etter! ”Pappa og jeg blir forsømt”, sa sønnen min på 14 en kveld. Og han hadde kanskje litt rett; det handler om å begrense seg også. Men det var jo så spennende....

Etter jul startet vi opp med skjønnlitteraturen. Vi hadde allerede fått en innføring av Svein Slettan på studiesamling i september. Å studere på nett betyr få forelesninger, som igjen betyr at du får lite ”gratis”. Det er mye å lære av gode forelesere, men som nettstudent må du tilegne deg det meste av stoffet selv. Det er den største ulempen med å studere på denne måten. Om det ikke akkurat er en ulempe, så kan det å begrense seg også være et problem. Du har ingen å justere deg i forhold til,

fordi du ikke har den daglige omgangen med medstudenter. Det vil si, du kan diskutere med studenter via nettet, enten ved å avtale tid for ”chatting” via ”Fronter”, eller ved å skrive innlegg til diskusjonslisten. Jeg var ikke vant med å ”chatte” på nettet fra før, derfor tok det lang tid før jeg fikk noe ut av det. Mulighetene ligger der, men igjen: det kommer an på en selv. Å være nettstudent betyr med andre ord stor egeninnsats.

### ***Betydning for praksis***

Noe av det aller fineste med skolebibliotekstudiet, er den muligheten du har til å utvikle eget skolebibliotek samtidig som du studerer. De aller fleste oppgavene kan, eller skal du relatere til praksis. I mitt tilfelle resulterte det i en plan for lesestimulering for 1. – 10. klasse. I ettertid har jeg tenkt en del på at det kanskje var feil å starte med lesestimulering og leseprosjekt når en skulle arbeide med å utvikle et skolebibliotek. For meg var det den letteste motstands vei. Målet var jo å integrere skolebiblioteket i undervisningen. Men så kom ”Gi rom for lesing”... Mye på grunn av planen vi hadde utarbeidet fikk skolebiblioteket 30.000 kr. fra ”Gi rom for lesing”. Det betydde at vi kunne komme et langt skritt videre: elektronisk registrering av samlinga, automatisert utlån, nye lettlesbøker til en planlagt ”lesestartavdeling” og sist, men ikke minst: studietur og seminar på Biblioteksentralen. Rektor (gift deg med rektor!), spesiallærer og jeg var på studiebesøk på Holumskogen skole i Nittedal, der vi ble svært godt mottatt av mediatekanskvarlig pedagog Marit Strømsøe.

Å besøke et skolebibliotek bygd etter intensjonen i L97, og som fungerte så godt, var midt i blinken for oss som akkurat stod foran skoleutbygging. Og når utbyggingen starter nå i høst, blir biblioteket flyttet til midt i hjertet av skolen! Jeg tror ikke jeg tar i for mye om jeg sier at alt dette begynte med skolebibliotekarutdanningen. Hele veien har jeg følt at jeg har hatt høgskolen i ryggen, og det har gjort meg trygg nok til å ta initiativ overfor lærere og rektor. Selvsagt er det en ulempe å ikke være lærer, men så har jeg min styrke i å kjenne og utnytte biblioteksystemet.

Fortsatt er det langt fram, og fortsatt er min største utfordring å arbeide for å få skolebiblioteket integrert i undervisningen, og å få skolebiblioteket til å bli hele skolens anliggende. Her ligger den største utfordringen hvis vi skal lykkes i å gjøre ”skolebiblioteket til ein sentral plass i opplæringa” (L97).

Det aller viktigste for meg: Jeg har funnet igjen entusiasmen...



## Erfaringer som nettstudent på Skolebibliotek kunnskap 2

*Av Eva Due, Haukerød skole, Sandefjord*

*Nettstudent SKB1 2000-2001 og SKB2 2002-2003*

Etter mange år i skolen hadde jeg behov for faglig påfyll og nye utfordringer; kort sagt et nytt bein å stå på. Lysten til videre utdanning hadde nok vært tilstede en stund, men med barn i huset og full jobb hadde større studieplaner blitt skrinlagt. Men da mulighetene for nettbaserte studier dukket opp, grep jeg sjansen. Mor skulle bli student igjen, og denne gangen "fra kjøkkenbordet"!

I første omgang valgte jeg "Skolebibliotek kunnskap 1" siden skolebiblioteket hadde vært et av mine ansvarsområder i mange år. Dette studiet hjalp meg i arbeidet med å få orden og struktur på et gammelt overfylt bibliotek, og besøkstall og utlån økte betraktelig. Det var fristende å fortsette med "Skolebibliotek kunnskap 2" – fordypning i barne- og ungdomslitteratur. Formidling av litteratur og leseglede hadde alltid stått mitt hjerte nær.

Jeg hadde i utgangspunktet vært redd for at mine nettkunnskaper ikke ville være tilstrekkelige, men det gikk langt greiere enn forventet. Første fellessamling i starten av studiet gav oss anledning til å prøve ut nettstedets muligheter og stille spørsmål. Dessuten var det hyggelig å få et ansikt på medstudenter man siden skulle kommunisere med. HiA hadde laget et opplegg som foruten inspirerende forelesninger, også gav oss mulighet til å bli kjent i en sosial sammenheng. Dette gjorde det langt tryggere å møtes på nettet til chat og meningsutveksling, og ikke minst dette å legge ut egne besvarelser til allmenn lesning. På den måten fikk man også en stor idébank å høste av. Foreleserne var raske og veiledende i sine tilbakemeldinger og aktive pådrivere i chat-sammenheng. Dette skapte for meg framdrift i studiet, for det må innrømmes at det av og til var tungt å sette seg til om ettermiddagen med studier. Det krevde disiplin og gode medhjelpere hjemme. Men etter hvert ble det rutine å åpne nettstedet, og spennende også; var det tilbakemeldinger eller nye innlegg i dag?

Studiets pensumliste var nokså omfattende, og enkelte litteraturforskeres artikler/utdrag til dels krevende og ikke så lett tilgjengelig. Det var vanskelig å se den praktiske nytten man kunne ha av dette teoretiske stoffet. Da var det godt å få tydelige sammendrag og oppsummeringer i nettforelesningene, som forøvrig til alle moduler, var oversiktlige og godt strukturert.

Ellers gav *historie, sjangerteori og –utvikling* en interessant bakgrunn for det videre arbeidet med barne- og ungdomsbøkene. *Litteraturformidling og arbeid med litteratur i skolen* trodde jeg var kjent stoff, men her var det nyskapende idéer å hente. Vibeke Hetmar og Birte Sørensens artikler om ”å stille spørsmål til teksten” har vært retningsgivende for å jobbe med litteratur i 7. klasse dette året. Og jeg tror jeg kan si til stort engasjement både for elever og meg som lærer!

Allerede underveis i studiet hadde jeg stor glede og praktisk nytte av arbeidet med *barne- og ungdomslitteratur*, både som inspirasjon i det daglige arbeidet med litteratur i klasser, som faglig ansvarlig for biblioteket, og ikke minst ved å utarbeide undervisningsopplegg og lokale læreplaner for ulike klassetrinn, og som i dag gjenbrukes av fornøyde kolleger. Dette har igjen ført til at bibliotekressursen har økt en del, slik at jeg dette skoleåret har kunnet ta ”bestillingsoppdrag i litteratur”, primært på de øverste klassetrinnene. Likeledes har jeg holdt flere små foredrag både for kolleger og på foreldremøter om ”Rett bok til rett leser”, ”Nye veier til leselyst og leseglede”, ”Bildebøker fra 0 til 90”, ”Vil du at barnet ditt skal bli glad i litteratur? Vis at du er en leser! ”, ”Hva velger vi til høytlesningsbøker? Kjennskap til nyere litteratur.” Også på lokale skolebibliotekarmøter har jeg kunnet bidra med kunnskaper tilegnet gjennom studiet. Videreutdannelsen har slik sett gitt meg en faglig tyngde og sikkerhet i arbeidet med å markedsføre litteratur til leselyst og leseglede.

Men det som gir meg de største gleder, er når elevene fulle av leseiver, begeistret forteller meg om bøker de har lest, og er klare for nye utfordringer! Da skjønner jeg virkelig at studiet i barne- og ungdomslitteratur var et godt og riktig valg for meg.

# Prosjektledelse, administrasjon og bruk av Internett som undervisningssted

*Av Siri Ida Ovanger, FiloNova, Høgskolen i Agder*

## *Mine arbeidsoppgaver*

Jeg kom inn i arbeidet med Skolebibliotek kunnskap 1 i 1999, da jeg arbeidet på Kurs- og etterutdanningskontoret ved Høgskolen i Agder. Mine arbeidsoppgaver ved studiet har vært administrative, det vil si alt fra markedsføring, opptak, registrering, eksamen, økonomi osv., men jeg har i tillegg fungert som rådgiver og konsulent i forbindelse med undervisningen via Internett, og kanskje spesielt på dette med å få til samarbeid mellom studentene på studiet.

Målsettingen ved bruk av Internett på dette studiet, er å kunne nå ut til studenter over hele landet uavhengig av geografi og tid. Fleksibilitet er et stikkord her, fleksibilitet for studenter og forelesere til å kunne arbeide når man har tid, hjemme og andre steder der det er hensiktsmessig. All kommunikasjon og veiledning skal foregå via Internett eller e-post, og klasserommet på nettet må derfor kunne legge til rette for dette.

## *Valg av plattform og tekniske utfordringer*

Skolebibliotek kunnskap 1 var opprinnelig et SOFF-prosjekt, der faglig leder Svein Slettan og administrativ medarbeider Atle Slotnes hadde fått laget et nettsted som skulle fungere som faglig base og samarbeidssted for studentene. Nettstedet var passordbelagt og besto av sider med faglig innhold, og et diskusjonsforum for samarbeid og kommunikasjon. Studiet hadde en visuell profil som var tiltalende og som vi fikk gode tilbakemeldinger på. Problemene vi opplevde var tekniske og administrative. Nettstedet opplevde mye ”nedetid”, så vi måtte engasjere vakter som kunne ta seg av serverproblemer som helst oppsto på kveldstid, når studentene var til stede. Administrasjon av studentgruppen var veldig vanskelig og tidkrevende. Å dele gruppen inn i flere mindre, viste seg å bli et stort problem. Vi fikk det til, men det var etter mange arbeidstimer for programmerer. I tillegg var det å kunne gi korte beskjeder om ulike ting som gjaldt studiet ikke mulig uten å sende mail. En del slike problemer gjorde at vi så oss om etter plattformer som kunne håndtere disse, og som i tillegg ga

oss en del andre muligheter. Vi reiste rundt på produktpresentasjoner, og fikk ulike aktører til å presentere hva de kunne tilby.

I forbindelse med dette studiet og et annet studium som Kurs- og etterutdanningskontoret hadde ansvar for, ble det gjort avtale med et norsk firma som kunne levere en Internettplattform for opplæring og samarbeid på nettet. Produktet het WebClass, og var et produkt som ble valgt i samråd med høgskolens IT-avdeling. Vi ble enige om å prøve ut produktet, evaluere og senere ta standpunkt til om kvaliteten holdt det den lovet. Bakgrunnen for valget var blant annet enkelheten i produktet og dets åpne kildekoder som passet inn i høgskolens valg av servere.

I WebClass kunne vi opprette klasserom og grupperom etter eget hode, og vi kunne sjonglere studentgrupper som vi ønsket. Dette var fantastiske fremskritt for administrasjon og lettet mye av det tekniske arbeidet som vi tidligere måtte ha en programmerer til å bistå oss med. Ved innføringen av WebClass ble mye forbedret, men noe gikk også tapt. Den visuelle profilen for studiet som vi tidligere var godt fornøyd med, lot seg ikke kombinere særlig godt med plattformen, og dette med bilder og visuell profil har siden vært en av kritikkene mot en undervisningsplattform som denne.

Internettplattformen har gjennomgått store forbedringer og oppgraderinger siden vi startet, og produktet har blant annet også skiftet navn til ClassFronter. Jeg har i en periode også sittet som høgskolens representant i en referansegruppe oppnevnt av Fronter, der alle høgskoler og universitet som har kjøpt produktet har vært representert. Referansegruppen har vært firmaets kvalitetssikrere, og bidratt mye i produktutviklingen.

### *Organisering og erfaringer*

Skolebibliotekkunnskap 1 er organisert som et deltidsstudium over tre semestre. Vi har erfaring med at dette er en fornuftig progresjon for studenter i full jobb.

Hoveddelen av undervisning og veiledning foregår ved hjelp av elektronisk kommunikasjon på Internett. Undervisningen legges ut i egne mapper merket med Fagstoff, og studentene leser og kommuniserer med den fagpersonen som har ansvar for modulen. Kommunikasjonen foregår her via e-post og Diskusjonsforum.

Skolebibliotekstudiet er modulbasert, med en del innleveringsoppgaver som er obligatoriske og en del som er valgfrie. De valgfrie oppgavene kan studentene besvare og levere i egne mapper på nettet. Faglærer gir tilbakemelding til alle i en fellesrespons.



De obligatoriske oppgavene leverer studentene inn til vurdering til bestått/ikke bestått i egne mapper på Internett. Etter Kvalitetsreformen har noen av disse oppgavene blitt tolket som eksamen, og dette har gitt oss noen problemer. I ClassFronter kan man ikke levere oppgaver anonymisert, derfor har vi måttet behandle disse manuelt (dvs. via e-post), noe som setter oss en del tilbake mht. automatisering og tilbakemelding som burde kunne foregå via Internett. En eksamensmodul arbeides det visstnok med for tiden, men den er altså ikke på plass ennå. Alle oppgaver besvares individuelt.

Da vi startet opp studiet hadde vi en målsetting om å få til samarbeid mellom studentene i gruppe. Vi startet opp med å dele studentene inn i grupper som skulle fungere som diskusjonsgrupper. Denne organiseringen var en videreføring av arbeidsmåtene fra da studiet ble publisert via Front Page, og det ble ikke gjort noen vurdering på om organiseringen var hensiktsmessig. Ny faglig leder, ny administrativ ansvarlig og ny undervisningsplattform var noen av årsakene til at vi videreførte alt det vi oppfattet som en fornuftig organisering. Det viste seg etter hvert at studentene ikke kommuniserte eller samarbeidet via Internett. De oppfattet gruppeinndeling som lite fleksibelt fordi de da var avhengig av at andre mennesker gjorde "sin del av jobben". I tillegg er det ingen krav til samarbeid i fagplanen gjennom for eksempel gruppeoppgaver, og når studenter er rasjonelle mht. tid blir denne arbeidsformen nedprioritert.

### ***Samarbeid og kommunikasjon via Internett***

Jeg har opplevd at de fleste som starter opp kurs og studier med Internett som undervisningssted har ambisjoner om å få til stor aktivitet hos studentene/kursdeltakerne. Forventingen til deltakerne er ofte at de skal være til dels selvdrevne og motiverte for å kaste seg ut i diskusjoner. Det viser seg som oftest at det ikke er tilfellet. Hva kan være årsaken til dette? Jeg tror at årsakene er mange, men dels er årsaken at ikke faglærer legger nok arbeid i spørsmål og svar når man legger opp til diskusjoner. I tillegg tror jeg det er litt skummelt for studentene å blottlegge seg med argumenter, tanker og følelser uten å være i trygge "omgivelser". Vi har til nå gjort erfaring med at "ufarlige" tema som er konkrete, gir god respons. Dessverre har ikke spørsmål om hjelp eller erfaringsdeling mellom studentene gitt like mye respons. Det er synd, fordi jeg tror at studentene ofte sitter med løsningene selv, og kan bidra til å hjelpe andre med ulike problemstillinger.

Jeg synes likevel at studiet i skolebibliotekkunnskap har lyktes med undervisningsformen, og mye kan jo tyde på det, når vi hvert år har ca 30 studenter som tar studiet som fjernundervisning. Årsaken til dette tror jeg er behovet for skolebibliotekarere, satsing på skolebibliotek i skolene, dyktige lærere, overkommelige arbeidsformer og krav og en ryddig og forutsigbar praktisk håndtering av studentene og studiet. I tillegg tror jeg at den fleksible måten å studere på appellerer til mange, og at Internett ikke lengre er noe bare noen få har tilgang eller kjennskap til.

## Faglige bidrag fra studenter



# Alf Prøysen. Rapport om et undervisningsopplegg

*Av Elisabet W. Kristiansen, Slattum skole, Nittedal*

*Nettstudent SKB1 2001-2002*

## *Bakgrunn for opplegget*

Alf Prøysen bodde mange år av sitt voksne liv i Nittedal, og 1. september 2001 skulle det endelig avdukes en statue av ham på bygdas "torg". Hans Majestet Kong Harald skulle foreta avdukingen, og det var ulike arrangementer knyttet til avdukingen. Jeg bestemte derfor like før sommerferien å ville prøve å lage et opplegg for elever og lærere i forbindelse med markeringen.

## *Planlegging*

Siden begivenheten skulle finne sted allerede uka etter skolestart, ble det fort klart at jeg ikke ville ha tid til å gjennomføre et alt for stort opplegg, men gjennom sommeren fikk jeg enkelte ideer som jeg regnet med ville la seg gjennomføre uten for store problemer.

- Jeg gikk igjennom skolens bibliotek og fant fram alt vi hadde av bøker og stoff av og om Prøysen.
- Hefter med *Forfatterskapslesing i skolen: Alf Prøysen*, ble innkjøpt til bruk for skolens tre lærerteam og naturligvis for elever.
- Jeg fant en samling CDer med hans sanger og musikk på skolens musikkrom.
- Før skoleåret startet, "tjuvstartet" jeg med et besøk på folkebiblioteket og lånte så mange som mulig av de bøkene vi ikke selv hadde tilgjengelig på eget bibliotek. I tillegg tok jeg med Prøysens samlede verker hjemmefra.
- En liste over de bøkene og CDene som dermed var tilgjengelige på biblioteket ble utarbeidet og kopiert til samtlige lærere.
- Slattum skoles pikekor fikk i 1976 Teskjejerringprisen, og jeg sørget for at utmerkelsen fikk en framtrедende plass i biblioteket. Den hadde vært "pakket ned" i noen år og var derfor ikke særlig kjent blant elever og lærere.
- Jeg tok utgangspunkt i Prøysens visekunst og laget en rekke spørsmål (med fasit) til sangskatten, og dessuten en del spørsmål om Prøysens liv og person som jeg beregnet brukt for de noe eldre elevene. (Se vedlegg 1)

- Jeg var på Internett og plukket ut noen artikler og stoff om Prøysen som ble kopiert til bruk for lærerne.
- Jeg laget/fant oppgaver som jeg mente kunne være lesestimulerende og motiverende for skriftlig arbeid for elevene:
  - En dag du kommer på skolen, blir du plutselig "så lita som ei teskje". Hvordan skal du komme deg inn i skolebygningen? Hvem kan hjelpe deg? Hvem møter du på skolen? Hva blir farlig for deg? Hva kan du finne på av spennende ting? Hva kan være fint å gjøre når du er "lita som ei teskje"? Skriv/lag en fortelling.
  - Tegn/lag deg selv "så lita som ei teskje".

( I forfatterskapsheftet er det flere oppgaver.)

På planleggingsdagen før skolestart presenterte jeg mine planer og tanker i håp om at lærerne skulle gripe stafettpinnen og gjøre i alle fall noe i forbindelse med begivenheten. Mitt mål var å komme med tips som så kunne bearbejdes videre eller gi nye ideer. De aller fleste lærerne grep emnet med glede og takk. Det har vært mye aktivitet i klassene som jeg ikke har vært direkte involvert i, men både lærere og elever har stadig besøkt meg og fortalt om hva de har gjort.

### **Gjennomføring**

Alle bøkene og materiellet jeg hadde skaffet ble så plassert som en utstilling i biblioteket. Fordi det er lite og trangt; var det ikke muligheter til å "slå på stortromma", men jeg syntes i alle fall at jeg fikk fram bredden og mengden av Prøysens diktning. Jeg ser helt klart i ettertid at jeg skulle og burde ha lagt mye mer arbeid i å gjøre utstillingen spennende og innbydende, med noen rekvisitter og utstyr, men tiden og plassen gjorde at jeg valgte den enkle løsningen å legge/sette bøkene på et bord, midt i biblioteket. Jeg oppnådde i alle fall at alle elever som var nede og så utstillingen fikk den rett på seg, og jeg frydet meg over mange kommentarer fra elever:

Den boka har jeg lest.. mamma leste for meg.. jeg har mange av disse.. å, den har jeg hørt om, kan jeg låne den? Mormor ga meg den til bursdagen min da jeg ble fem år.. egentlig er bøkene hans for alle aldre.. jeg tror jeg låner denne "for å lese

for søsteren min" (7.klassing som trolig hadde lyst å lese den, men ikke helt torde å innrømme det. Jeg fikk senere vite at eleven ikke hadde søsken!)

### Mine egne bidrag i gjennomføringen

Jeg tok imot klasser, de aller fleste (et par lærere valgte tider da jeg ikke var til stede, uten at jeg tror det var med hensikt), og fortalte litt om Prøysen og hans diktning.

Jeg kommenterte og fortalte om en eller flere av bøkene og viste stolt fram min egen bok *Lillebrors viser* som var omtalt i Forfatterskapsheftet: "I 1949 kom den første viseboka for barn. Det var Lillebrors viser med melodier av Finn Ludt og illustrasjoner av Øystein Jørgensen. Den gangen var det nesten ingen bildebøker for barn å få kjøpt, og mange ble veldig glad i denne boka. Fordi ungene leste den i stykker, er den veldig vanskelig å få tak i nå. En sjelden gang er den til salgs i et antikvariat, som er en bokbutikk som selger gamle bøker. Med da koster den mange hundre kroner...".

Jeg bidro videre med å fortelle om mine mange personlige møter med Alf Prøysen. Jeg "bodde" nesten i NRK som liten, min mor Else Wildhagen var pioneren som startet programmet "Barnetimen for de minste" i 1947. Teskjekjerringprisen ble også behørig vist fram.

For 1. og 2. klassene arrangerte jeg "Prøysenstunder". Disse klassene hadde jo liten eller ingen erfaring med skolebiblioteket, og jeg ønsket å gjøre dette møtet så hyggelig og aktuelt som mulig. Vi startet med å synge en sang, "Hompetitten", der elevene var med og humpet og skumpet (reiste seg og satte seg). Jeg viste fram bøker, og lot mange få komme til med sine egne innspill (mer eller mindre relevante!). Så leste jeg høyt en bildebok. Jeg valgte enten *Teskjekjerringa på blåbærtur* eller *Jenta som lærte kongen å spise havregrøt*. Den første fordi den også var aktuell for årstiden, og den andre fordi den har så mange humoristiske elementer. Begge er lette å få til videre arbeid med/omkring. Kommentarer som "den har jeg hørt før", møtte jeg med at jeg ofte har lest den samme boka mange ganger, og barna satt som tente lys og lyttet. Da de skulle gå, var det mange som lurte på om de kunne komme tilbake neste dag og høre mer....

Svært mange elever kom tilbake, for å lese, for å låne, for å spørre meg om mer, for å finne stoff til oppgaver læreren hadde gitt, eller for å finne svar på ett eller flere av spørsmålene om sangene. Dette ga meg anledning til å bidra med litt opplæring/veiledning i hvordan finne fram i en sangbok/oppslagsbok/leksikon, hvor ulike typer bøker er plassert i biblioteket (vi er ikke ferdig med hyllemerking ennå).

## Formingsarbeider

En førsteklasse har tegnet seg selv "lita som ei teskje". Elevene i flere klasser har laget/tegnet teskjekjerringer. I forrige uke ble jeg invitert til en førsteklasse som overrakte meg sine teskjekjerringer (laget av dorullhylser m.m.) som omgående ble plassert i glassmonter i biblioteket. Diverse tegninger og malerier med tema fra sangene til Prøysen har funnet veien til oppslagstavla utenfor biblioteket, og mer finnes i klasserommene.

## Spørsmålene

Spørsmålene jeg laget har blitt brukt på ulike måter: som lekser (noen spørsmål om gangen), som gruppearbeid, konkurranse i klassen m.m. Som nevnt fikk mange hjelp på biblioteket til å finne ut hvordan oppgavene kunne løses.

## Andre aktiviteter

Et par lærere bidro med planlegging av en fellessamling i gymsalen: Der var det allsang, tablåer og fortelling. (Se vedlegg 2)

## Kommentarer fra lærere

- "Alle elevene har skrevet sin historie om 'Da jeg ble så lita..'. Oppgaven fenget *alle* elevene. Mange 'svakere' elever skrev lange historier med mye fantasi, mange ordfeil og lite tegnsetting. Det var flott!" (6. kl)
- "NB! Du har gitt mange elever inspirasjon til å bruke biblioteket!"
- "Mine elever har laget *muntlige* historier" (2. kl).

(Eksempel på oppgave, se vedlegg 3)

## *Tanker omkring opplegget og bibliotekets plass i undervisningen*

Egentlig tror jeg at jeg våger bruke uttrykket "lite men godt" om opplegget. Ikke at det på noen måte var perfekt, og for å være helt ærlig kanskje ikke så altfor godt gjennomarbeidet, men det fungerte i alle fall nesten bedre enn jeg hadde forventet. Det er vel kanskje ofte slik at opplegg nettopp skal munne ut i aktiviteter og ideer som dukker opp underveis. Jeg foretok justeringer i egne ideer og var åpen for læreres spesielle ønsker om service og veiledning. I alle fall var det et tema elevene grep med iver og interesse, både fordi det var høyst aktuelt, og kanskje fordi det var det første emnet vi tok fatt i på vår skole i høst?



Jeg ser tydelig at bøkene blir lånt ut og flittig lest, bokstaven P i bildebokavdelingen er blitt et kjært "landingssted" blant de minste, og mange har vært nysgjerrige på å lære hva andre bokstaver betyr.

En eldre elev kom og spurte om jeg hadde flere bøker på den dialekten Prøysen brukte, hun var så fascinert av den!

At jeg hadde lest det aller meste Prøysen skrev, ble lagt merke til og kommentert, og har ført til at elever har blitt mye mer aktive i å spørre meg til råds om andre bøker også! Jeg har dessverre mange ganger med skam måttet medgi at jeg ikke kjenner den og den boka; de senere årene har jeg ikke hatt tid til å prioritere barnebøker/skjønnlitteratur i det hele tatt, så her har jeg enda et felt jeg må oppdatere meg innefor! Hjelp!!!

Nittedal kommune har vedtatt at 1. september heretter skal være Prøysen-dag, og det vil nok medføre at jeg kommer tilbake til mange elementer i dette opplegget, men selvsagt under en ny "hatt".

Lærernes tilbakemeldinger har gitt meg mye, jeg har samlet dem og alt materialet vi har brukt.

Jeg tror jeg ved neste korsvei vil legge opp til flere oppgaver som skal løses mer direkte i biblioteket, og kanskje lage noen flere oppgaver der elevene mer målrettet må lete i bøkene etter for eksempel illustrasjoner, bruke kolofonsider, innholdsfortegnelser og finne fram i faglitteraturdelen i biblioteket, men det var jo ikke mulig i år, så uferdig som den er.

Jeg har diskutert med meg selv og med andre om hvor mye jeg skal bruke tid til for eksempel høytlesing for elever. I prinsippet mener jeg vel at det er en sak som den enkelte lærer må prioritere og sette av tid til. Jeg har vel for så vidt kommet til at jeg ikke bør bruke *altfor* mye tid, men fordi jeg i år ikke har en eneste undervisningstime, føler jeg av og til trang til å gjøre slike aktiviteter. Jeg har alltid vært opptatt av lesing og litteratur, og synes at jeg kan fortelle/lese ganske godt. Videre gir det meg selv så mye å se og oppleve elevenes reaksjoner og kommentarer, og det må være lov å være litt egoistisk oppi det hele, selv om det går ut over både katalogisering og bokreparasjoner!

## Referanser

Birkeland, Tone, Gunvor Risa og Karin Beate Vold: *Norsk barnelitteraturhistorie*.

Oslo:

Samlaget, 1997.

*Forfatterskapslesning i skolen: Alf Prøysen*. Ved Elin Prøysen. Oslo:

Biblioteksentralen,

2001.

Nilsson, Monica: *Skolbiblioteket - skolans informationscentrum*. Lund:

Studentlitteratur,

1998.

*Bruk skolebiblioteket*. Oslo: Læringssenteret, 2001.

Internett: Bl.a. <http://www.gyldendal.no/prøysen/> og <http://tekst.aftenposten.no/forfindeks/>

## Vedlegg 1

Spørsmål til sanger av Alf Prøysen til bruk i forbindelse med avduking av Prøysen-monument 1. sept. 2001. Med fasit.

1. Hvem vant to liter rips på basar? (Bikkja til Johnsen)
2. Hva plukket barna blåbær i ? (Melkespann, krus, kaffekopp, kremmerhus, lokk)
3. Nevn minst fem dyr som har sin egen sang laget av Prøysen. (Pinnsvin, hare, ekorn, mus, dompap, måltrost)
4. Fra hvilken sang er denne strofen: "Du er bare fire år og skjønner ingen ting"? (Den første løvetann)
5. Hvor bor Jens og Anne? (På landet)
6. Sangen er "Steinrøysa nedi bakken". Det ble laget en steinrøys nedi en bakke, til minne om Prøysen. Hvor ligger den røysa? (Ved NRK) Vet du noe mer om denne røysa? (Laget av barn i Norge som leverte steiner)

7. Når pleide Prøysen synge Sparegris-visa? (Spør noen, kanskje beste- eller oldeforeldre?) (Barnetimen for de minste)
8. Hvor seilte de i en "sprøkkinn holk"? (På Mjøsa)
9. Tordivelen dro til "fluguland". Hva skulle han der? (Fri) Hva er en tordivel? (En bille)
10. Prøysen laget to (egentlig flere) fine sanger som handler om jul. Hvilke? (Julekveldsvisa, Musevisa, En Romjulsdrøm)
11. Hva forestiller krusedullen Lillebror kunne tegne? (Sau som har ull)
12. Hvem er Baldrian? (Katten til Marte)
13. Hva er feil her? "En var i bekken og fiska lite grann, og to har vært på skoletur med niste i et spann...." (Skal være blåbærtur)
14. Hvem vant Teddybjørnen? (Bestefaren til Marian)
15. Hva kommer den til å få "som har vondt i handa"? (En grønnmalt båt ved stranda)
16. Hvem har laget melodien til "Du skal få en dag i mårrå"? (Otto Nielsen)
17. Hvor glemte Laffen vinterlua si? (I en grøftekant)
18. I sangen "Husmannspolka" danser en mann med kona si. Hvor havner krakken? (Rett oppi gryta med grisematen i)
19. Hvor kommer mjølkeruta fra? (Skomperud på Heia)
20. I hvilken sang tar barn "et skippertak"? (I Bakvendtland) Hva betyr det å ta et skippertak? (Jobbe hardt en liten stund)
21. Hva får mor i julepresang av Hansemann? (Spekefjel) Hva hadde han egentlig tenkt å lage til henne? (Sybord med mange skuffer)
22. Hva kjøper Bollerud på brygga? (Torsk, småsei, sild, hellebarn og flyndre)

### Spørsmål om Prøysen. Med fasit.

1. Hvor ble han født? (Ringsaker)
2. Når ble han født? (23. juli 1914)
3. Hva heter datteren hans? (Elin)
4. Hva het den første boka hans? (*Dørstokken heme*)
5. Hvorfor skal vi få en statue av Alf Prøysen i Nittedal? (Han bodde i Nittedal)
6. Hvor mange år er gått siden Prøysen døde? (31)
7. Slattum skolekor fikk et år en Prøysen-pris. Hvilken og når? (Teskjekjerringprisen i 1976)
8. Når kom den første boka om Teskjekjerringa? (1957)

9. Skriv litt om en bok eller en vise av Prøysen som du liker godt.

## Vedlegg 2

### Fellessamling i gymsalen (idéskisse)

Teskjekjerringa er utkledd med skaut og forkle, går på huk eller på kne. Start med Prøysenmusikk i CD-spiller. Elevene synger "Sparegrisen".

1. Teskjekjerringa kommer inn i salen etter sparegrissangen. Snakker høyt med seg selv: "Huff, hvor har jeg havnet nå da, her var det mange store barn", og lignende.
2. Blir presentert, anvist plass, mens jeg forteller litt om Prøysen....
3. Teskjekjerringa avbryter/snakker i munnen på meg når jeg sier at Prøysen skrev mange små fortellinger og også bøker for barn og voksne: "Å ja, ja, det han diktet opp om meg, vil du vite hvordan jeg ble *lita*, som ei teskje?" (Leser om klesvasken)
4. Teskjekjerringa: "Jeg ble god venn med Nøtteliten, ja. Prøysen laga en sang om han, kan unga *den* da?" (Synger "Nøtteliten")
5. Teskjekjerringa: "Fuglene, ja. Bestevennen min er linerla, men jeg kjenner måltrosten også. Kan vi synge den?" (Synger "Lille måltrost")
6. Teskjekjerringa avbryter når jeg forteller at Prøysen var opptatt av å skrive om hverdagen til folk: "Hverdagen til barna? Ja, nå er jeg på skolen. Kan vi synge om det? Jeg så noen som hadde capsen bakover og skolesekken på magen her ute." (Synger "I Bakvendtland")
7. Jeg forteller om avdukingen på Mosenteret lørdag 1. september og viser bilde av statuen. Da roper Teskjekjerringa høyt: Det vil jeg *være* med på, kanskje vi sees?

### Vedlegg 3

Eksempel på fortelling, laget av jente i 6. klasse: "Teskjejerringa".

Her skal du høre en rar historie om hva som skjedde meg en helt vanlig mandag: Jeg og mamma hadde vært sent oppe på søndag, så jeg sov litt lenge på mandag. Men jeg våknet, som vanlig, tok på meg klær, som vanlig, og spiste frokost, som vanlig. Jeg var litt sent ute, men jeg kom meg på bussen, som vanlig. Når jeg kom på skolen var det 30 minutter til det ringte inn. Det sa plutselig PLOPP, jeg skvatt litt, men enda verre: Jeg var blitt liten som ei teskje! Jeg gnidde meg i øynene, jeg var sikkert bare litt trett. Dette var bare ikke sant. Jeg gnidde meg i øynene en gang til, men jeg var fortsatt like liten. Jeg ble litt redd med en gang, men det gikk over etter en stund. Klærne mine var blitt krympet og sekken også. Jeg kjente på brystet mitt, ja hjertet slo! Jeg satte meg i en blomsterkasse til det ringte inn. Nå var alle barna i klasserommene sine, så nå ville jeg se hvordan det var å være så liten. Først så jeg hva jeg hadde i sekken. Jeg fant 10 kr, men jeg var jo så liten at jeg ville ikke kunne rekke opp til isdisken i butikken.

Etter 15 minutter hadde jeg greid å komme opp på gelenderet på trappen, og klar til å kjøre ned. Det så litt skummelt ut. Men jeg ville prøve. Da jeg var nede på bakken igjen fant jeg en liten bit med tråd, så da begynte jeg å hoppe tau. Etter 10 minutter var jeg temmelig sliten. Jeg la fra meg tråden og satte meg på skoletrappa. Jeg tok fram sekken min og tok en bit av brødiskiva.

Jeg gikk bort til sandkassa. Jeg kom meg oppi, men det var et problem, jeg var så liten at sandkassa ble like stor som en ørken. Jeg måtte gå en god stund før jeg endelig kom meg opp av sandkassa. Nå var det 5 minutter til det ringte, så jeg ble litt nervøs.

Men like fort som jeg ble liten ble jeg stor igjen. Nå ringte det ut og venninnen min, Kristina, kom ut og spurte hvor jeg hadde vært hele dagen. Jeg sa at jeg hadde følt meg litt dårlig, men var bedre nå. Men hva gjør du her da, spurte Kristina. Jeg tenkte at jeg skulle prøve å være med den siste timen, men det rakk jeg jo ikke.

(Dette var for et år siden, og etter det har jeg ikke blitt liten. Men du, ikke si det til noen, det er liksom din og min hemmelighet, ikke sant.)



# Integrering av skolebiblioteket i undervisningen.

## Undervisningsopplegg for 4. klasse om samene, "Buorre Beaivi"

*Av Liv Lahn, Vestskogen skole, Nøtterøy*

*Nettstudent SKB1, 2001-2002*

### *Innledning*

Denne framstillingen konsentrerer seg om rammene rundt undervisningsopplegget, planleggingen av temaet og hvordan biblioteket ble tatt i bruk som en integrert del av opplegget i forbindelse med opplæring i bruk av ulike kilder. Til slutt følger evalueringen fra alle de involverte partene. Men først litt om de to fjerdeklassene som deltok, og om min arbeidssituasjon som skolebibliotekar.

### *Kort beskrivelse av fjerdeklassene*

- 38 elever fordelt på to fjerdeklasser. Disse blir drevet som en storklasse, elevene er godt kjent med hverandre på tvers av klassegrensene.
- Elevene har jobbet mye med *Læring gjennom samarbeid*. De sitter på faste grupper over en lengre periode og har derfor blitt godt kjent med hverandre og er trygge på hverandre.
- De har jobbet mye med *Steg for Steg* og er gode på det å kunne sette ord på problemer og komme med løsninger. Dette er klassestyrernes fortjeneste. Det er imidlertid meget stor spredning på lesenivå og modenhet blant elevene, og det gir lærerne store utfordringer også i tema-/prosjektarbeid.

### *Min arbeidssituasjon som skolebibliotekar*

Ansatt i 60% stilling ved skolen. Av disse har jeg :

- 5 timer som skolebibliotekar (3 av timene beregnet til undervisning i ulike klasser)
- norsk i 4. klasse 2 timer i uka

De resterende timene er spesialundervisning som ligger fast på timeplanen.

### *Planlegging av temaet*

- Desember 2001: Første planleggingsmøte mellom meg som skolebibliotekar og de to klassestyrerne i fjerdeklassene om undervisningsopplegget om samer.
  - Gjennomføringen lagt til uke 2-7.
  - Skolebibliotekarens disponible ressurs i arbeidet: 5 timer pr uke.
  - Klasselærerne ønsket at skolebibliotekars oppgave overfor elevene skulle omfatte øvelser i faktainnhenting og alt som hadde med biblioteket og bøker å gjøre.
  - Skolebibliotekar gikk gjennom hva skolebiblioteket hadde av aktuelle tekster om samer (faktabøker, eventyrbøker, bildebøker), og bestilte bøker om temaet fra folkebiblioteket.
- 
- Januar 2002: Detaljplanlegging av undervisningsopplegget.
  - Gjennomgang av fagplanene i L97 mht. samer og samisk tradisjon og kultur, samt bruk av biblioteket.
  - Mål og rammer for temaet ble bestemt.
  - Norsk og samfunnsfag ble hovedfagene, men elementer fra fagplanene i kroppsøving, matematikk, musikk og KRL, og timer fra disse faga ble også trukket inn.

### *Avklaring av de ulike lærerrollene*

De to lærerne som har klassene i de aller fleste timene, måtte lede arbeidet i klassene. De skulle motivere, gruppere elevene og lede temaarbeidet. Min rolle som skolebibliotekar ble først og fremst å finne/skaffe til veie de bøkene vi hadde på biblioteket på temaet og samarbeide med folkebiblioteket om utfyllende lesestoff. Vi var dessuten enige om at tiden var kommet for å bevisstgjøre elevene mer på *hvor* og *hvordan* de kunne skaffe seg informasjon om et emne. Det hadde de ikke hatt noe særlig om til nå. Min erfaring fra tidligere år har vært at elever blir satt til å finne faktastoff i leksikon eller på Internett uten å ha lært noe om hvordan disse mediene bør brukes. De fleste elever har heller ikke vist evne til *kritisk vurdering* av det stoffet de har funnet. Dette ville jeg gjerne prøve å gjøre noe med. Fjerdeklassinger er fortsatt ganske små, men de er veldig lærevillige. Å gi opplæring i informasjonskompetanse i en periode hvor elevene var i aktiv søking etter faktastoff, mente vi var gunstig for motivasjonen til å lære. Jeg skulle derfor prøve å gi elevene den første trening i å bruke *fagbøker, leksikon og Internett*. Dessuten skulle jeg hjelpe gruppene til å



*bearbeide* det faktastoffet de fant. En fjerde lærer skulle bruke sine musikktimer til å formidle joik og samiske barnesanger.

### **Temaplanen: "BUORRE BEAIVI".**

Hovedmål:

- Få kunnskap om urfolket samene

Delmål:

- Få kunnskap om samenes kultur og levemåter
- Kunne gjengi og lage dramatiseringer av samisk bildebok, eventuelt eventyr/sagn/fabler
- Lage et opphavseventyr
- Finne og legge fram fagstoff for klassen

Nedenfor følger oversikt over momenter som ble hentet fra L97 innenfor de ulike fagområdene.

<b>NORSK</b>	Lytte og Tale	<p>Høre og fortelle eventyr, fabler, myter og sagn, også fra fjerne himmelstrøk.</p> <p>Gjengi og lage dramatiseringer av fortellinger og eventuelt formidle.</p> <p>Øve seg i å framføre enkle taler og legge frem fagstoff i klassen.</p> <p>Se film og samtale om innholdet.</p>	<p>Leseboka bind 4 s. 94 – 98 Samiske stykker. Lærer forteller i samling.</p> <p>Bokkasse med samiske billedbøker og andre bøker., også faktabøker. Nyere litteratur av samiske forfattere.</p> <p>Lære om opphavseventyr. Språket ditt s. 98 – 99. Lærer forteller Finne opphavssegn fra nærmiljøet. Alle.</p> <p>Hver gruppe leser ei samisk bildebok. Hvert gruppemedlem leser et kapittel og innholdet formidles til de andre på gruppa. Til slutt dramatiserer alle gruppene "boka si" på uteskolen for de andre.</p> <p>Gruppa forbereder en tale til den på gruppa som bursdag. En på gruppa framfører den. (Øvelse i muntlig framføring hele året)</p> <p>Hver gruppe forbereder fagstoff om samene . (Selvvalgt emne). Gruppa legger fram det de har funnet ut for klassen ved hjelp av nøkkelford.</p> <p>Videoene: Vilddyra våre: Tamreinen og Samer i dag. Dessuten innslag på TV på Samefolkets dag, 6.februar.</p>
--------------	---------------	---	--

	Lese og skrive	<p>Få hjelp til å utvikle gode lesemåter og dermed få...</p> <p>Lese nyere litteratur blant annet av samiske forfattere.</p> <p>Bli oppmuntret til å ta i bruk litteraturen som inspirasjon til egne fortellinger.</p> <p>Skrive på data.</p>	<p>Fast lesetid hver dag. Elevene leser øvd tekst for hverandre. Ukjent tekst leses hver dag. Av og til kontroll av innholdsforståelse. Språket ditt øveboka s. 49. Lese på tid.</p> <p>Bruke tips fra Regnbuen (Tema 6) Terella s. 159. Fritt fram s. 39</p> <p>Skrive en fortelling med vekt på samisk tradisjon. Bevisst på oppbygging av en fortelling. Språket ditt s. 54 – 55.</p> <p>Skrive et opphavseventyr. Bruke samiske opphavsting. Individuelt arbeid.</p> <p>Noen grupper øver på å skrive på data. Bevisst på tastaturet.</p>
	Kunnskap om språk og kultur	<p>Arbeide med sjanger-trekk i eventyr.</p> <p>Bruke biblioteket.</p>	<p>Se pkt over. Bli bevisst på bruk av avsnitt.</p> <p>Opplæring informasjonskompetanse. Elevene blir bevisstgjort på hvilke muligheter de har til å finne fakta om et emne. På skolen: Fagbøker, div.skolebøker, leksikon, Internett, video. Utenom skolen: Intervju, suvenir, brev, aviser, video/TV.</p> <p>1. Elevene bruker biblioteket og lærer om <u>fagbøkene</u> (register, innholdsfortegnelse (skumlesing, nøkkelord læres i klassen). <u>Leksikon</u> (alfabetisering, hjelpeord), <u>Internett</u> (første øvelser to og to. Skrive inn en adresse / emneord)</p> <p>2. Lære litt om å være kritiske til kilder. Hvor gammel er boka? Hvem har skrevet det de fant på Internett?</p> <p>3. Notere ned kildene de benytter.</p>

<b>SAMFUNNSFAG</b>	Mennesker og samfunn før oss	Få kunnskap om det eneste urfolket i landet vårt, samene, gjennom til dømes bilde, film, litteratur og fortellinger.	<p><u>Fellesstoff:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Samiske sagn/eventyr, stallofortellinger, samiske bøker leses hver dag i hel klasse/gruppevis eller rundt bålet i lavvoen vår (kroppsoveringsplan)</li> <li>- Bruke video til å få lære om samefolket (se norskplan).</li> </ul> <p><u>Arbeid på gruppene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hver gruppe velger seg ut en samisk billedbok som gruppa i fellesskap skal legge fram for resten av klassen (se norskplanen).</li> </ul>
--------------------	------------------------------	--	--

	<p>Å orientere seg i omverdenen</p> <p>Individ og samfunn</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hver gruppe velger å jobbe mer med <u>ett av følgende emner</u>:</li> <li>- Klær, Dyr på vidda, Mat, Musikk/Joik, Samer i dag, Bosetting, Sametinget/lov/flagg, Eventyr/sagn eller Språk.</li> <li>- <u>Lager målsetting</u>.</li> <li>- <u>Finner faktastoff</u> om emne: Bruke bøkene i klasserommet (fra bibliotekene) eller bruke kopier (ligger i Samepermen) som voksne har funnet fram. Bruke biblioteket: leksikon og Internett.</li> <li>- Gruppene har opplæring i bruk av leksikon og Internett og bruk av kilder gjennom dette temaet. (Liv har ansvaret)</li> <li>- <u>Utforming/resultat</u>: Gruppene henger opp på en stor plakat den informasjon som de synes er viktig at de andre får vite noe om. De andre elevene har et ansvar å lese plakaten.</li> <li>- <u>Framføring</u>: Det som er funnet fram på plakaten, skal gruppa øve godt på. Elevene skal bruke tid på å øve inn. Framføringa skal skje kun ved hjelp av nøkkelord.</li> <li>- <u>Oppsummering/evaluering</u>: Reflektere over om målsettingen ble oppfylt.</li> </ul>
--	---	--	---

<b>KRL</b>	<p>Kristne høytider, religiøse symboler, lokalt kristenliv.</p> <p>Jeg og de andre</p>	Norsk salmeskatt og kristen sangtradisjon, blant annet en samisk kristen barnesang og minst en sentral salmedikter.	<p>Jfr. Musikk (Opplegg med Steingrim).</p> <p>Tro og overtro s. 167 i Terella.</p> <p>Lærer forteller om stalløer. Elevene spikker stalløer på uteskole.</p>
------------	--	---	---

<b>KROPPSØVING</b>	Nærmiljø og natur	Være ute i terrenget til ulike årstider, slik at de får erfaring med å bevege seg og leke på ulike typer underlag.	<p><u>Uteskole på Skogro</u> (et strandområde, med småskog og lavvo)</p> <p>Spikke stalløer.</p> <p>Fortelle/dramatisere innholdet i ei bildebok for de andre.</p> <p>Lage lapper og steke finnebiff på bål.</p> <p>Erfare å være avhengige av gode klær om vinteren.</p>
--------------------	-------------------	--	---

<b>MATTE (KH)</b>	Rom og form	Planlegge og undersøke hvordan vi kan bruke enkle former til å lage sammensatte figurer, trene på å forskyve og speile for å lage mønstre. Prøve hvordan vanlige former kan brukes i vår hverdag.	<p>Elevene skal lage mønster og sy sitt eget bilde med korssting.</p> <p>Kopier rutenett s. 173 i lærerveiledningen til pluss 4. Oppgave 21 i pluss 4A s. 110.</p> <p>Forskyving: Klipp ut en sirkel, trekant, firkant i papp. Bruk dem til å tegne rundt. Lag en bord med disse formene.</p> <p>Hver for seg og et mønster med all formene. Se s. 112 i pluss 4A.</p>
-------------------	-------------	---	--

			<p>Lag et mønster med de samme grunnformene, men lag bare den ene siden (halve). Bruk et speil og se hvordan den andre halve skal være. Se s. 113 i Pluss 4A. Det mønsteret som du lager her skal du brodere.</p> <p>Se på mønsteret på samedraktene.</p>
--	--	--	---

### ***Integrering av skolebiblioteket i undervisningsopplegget***

Utvalget av aktuelle tekster som var skaffet til veie fra eget skolebibliotek samt fra folkebiblioteket, ble gjort klart til lærerne i uke 1. Dette var nødvendig for at lærerne kunne få tid til å orientere seg i litteraturen før den ble tatt i bruk.

I uke 2 startet klasselærerne med motivering av elevene. Dette arbeidet hadde skolebibliotekar ikke anledning til å delta i. I samlingsstund ble elevene spurt om hva de kunne om samene. Det var ganske forskjellig hvor mye de visste. Etter litt felles innføring om samene skulle gruppene velge hva de ønsket å finne ut mer om. Klasselærerne hadde satt opp forslag til emner og de 9 gruppene greide å fordele emnene seg i mellom uten påtrykk fra lærerne. Se planen for samfunnsfag.

Opplæring i bruk av biblioteket startet også i uke 2. Tidsrammen for dette arbeidet for de 40 elevene var 19 skoletimer. Under planleggingen av timene måtte jeg ta hensyn til følgende:

- det var mange elever som måtte deles i flere mindre grupper
- de var ganske unge
- de var på svært ulikt nivå i leseferdighet, lite utholdende, men veldig motiverte

### ***Om kilder (uke 2)***

Målet for timen var å bevisstgjøre elevene på *hvor* de kunne lete for å finne faktastoff. Hvilke kilder har vi på skolen og hjemme? Jeg ville også kort repetere forskjellen mellom en skjønnlitterær bok og en fagbok

Klassene var delt inn i 3 grupper på 13 elever. De kom til biblioteket etter tur, og skulle være der i 30 minutter hver. Timen ble lagt opp som samtale hvor elevene kom med de fleste forslagene til aktuelle kilder. Til slutt viste jeg dem hvor alle leksika på biblioteket står.

Vi kom fram til følgende:

Hvilke kilder vi har på skolen:

- Bøker på biblioteket: Leksikon, fagbøker, eventyr/skjønnlitteratur, bildebøker
- Skolebøkene i klasserommet

- Internett
- Video

Hvilke kilder/muligheter vi har utenfor skolen:

- Intervju
- Aviser
- Brev
- Souvenir/ting å ta med hjemmefra
- Video/TV-program

Elevene var veldig motiverte for å lære om hvilke kilder som kunne brukes i temaet om samer. Å bruke leksikon og Internett er jo for ”de store”. Elevene var flinke til å komme med forslag selv. Det var en viktig start på opplegget at de ble bevisstgjort på dette med mulige kilder for mer kunnskap.

Det var ikke lagt opp til noe praktisk arbeid denne timen. Vi snakket litt om forskjellen på en faktabok og en skjønnlitterær bok. De var ganske klare på forskjellen. Jeg viste dem så innholdsfortegnelse og ordforklaringer i en faktabok og forklarte at vi leste faktabøker og skjønnlitterære bøker ulikt. Dette ble selvsagt for vanskelig for en del, men det er noe klassen skal jobbe mer med seinere. Jeg kom også inn på at uansett hvilken kilde vi bruker så må vi være kritiske. Vi må se etter hvor gammel boka vi bruker er, og vi må prøve å finne ut hvem som er ansvarlig for en side på Internett. Særlig dette siste var nok litt vanskelig å forstå for disse elevene som knapt har vært på nettet. Dette må vi jobbe mye mer med etter hvert.

### ***Bruk av leksikon (uke 3)***

Målet for denne opplæringa var at elevene skulle bli kjent med et leksikon, lære oppbyggingen og kunne bruke hjelpeordene på hver side. De skulle møte begreper som spalte, alfabetisk etc. De skulle repetere hvor de finner leksikon og litt om behandlingen av bøkene.

Denne uka ble både tirsdags- og fredagstimer brukt. De samme gruppene kom til biblioteket etter tur. Alle elevene fikk komme begge dagene i ca. 30 minutter.

Den første dagen viste jeg elevene *Studia*, vårt nyeste leksikon. Det har 4 bøker som er alfabetinndelt og 4 bøker mer temainndelt. Jeg valgte å gi en kort forklaring om oppbyggingen før elevene i grupper fikk oppgaveark å prøve seg på. Nå skulle de gå på jakt etter ord! Dette var en ukjent arbeidsmåte for de fleste. Jeg hadde laget 3 ulike

oppgaveark, så hver gruppe fikk forskjellige ord. De skulle bare finne riktig bok, sidetallene og om det var eventuelle henvisninger til temabøkene. De skulle altså ikke lese det som sto om oppslagsordet. Siden hovedtemaet vårt var Samene var *det* ordet ett av oppslagsordene (ikke på eksempelarket). Dermed fant alle gruppene ut hvor de skulle lete senere.

---

### Eksempel på et oppgaveark: Vi lærer å bruke leksikonet *Studia*

Nå skal dere bli kjent med *Studia*. Let etter ordene. Finn ut hvilken bok dere finner hvert ord i, på hvilken side dere må lese, og skriv ned henvisninger til mer utfyllende lesing i emneboka hvis det er oppgitt.

Ord/emner Dere skal finne:	Hva står det på boka dere må bruke?	Hvilken side må dere gå til?	Det blir henvist til:
Sydney			
Pungdyr			
Van Gogh			
Boksing			

Hent fasiten og se hvor mye du/dere greide.

---

Elevene i 4. klasse var ikke så veldig flinke i alfabetisering, men siden de jobbet i små grupper var det alltid en som kunne hjelpe de andre. Det ble nesten en konkurranse mellom gruppene om å finne alle fire ordene på oppgavearket fortest mulig.

Motivasjonen var på topp. Da gruppene var ferdige, fikk de selv bruke fasiten og sjekke. Underveis kunne jeg vise alle gruppene hjelpeordene som sto på hver side. De fleste forsto at de var nyttige for å finne fram raskt. Likeså måtte jeg forklare at leksikonsidene var delt inn i spalter. Jeg følte dette var nyttige timer, elevene var veldig ivrige, og de samarbeidet godt slik at alle følte at de mestret noe.

Fredagen gikk også veldig bra. Nå visste elevene hva de skulle gjøre. Gruppene fikk nye ark med nye oppslagsord, men framgangsmåten var den samme. Elevene var nå tydelig mer sikre på hva de skulle gjøre, og de løste oppgavene mye raskere enn første gangen.

Slike oppgaver kan med fordel gis med jevne mellomrom. Vi har andre leksikon og oppslagsbøker som elevene bør trenes i å bruke. Alfabetiseringsøvelser kan være kjedelig. Det beste er å kunne øve seg når de føler at behovet er der.

### *Første bruk av Internett (uke 4).*

Målet var å la elevene få et positivt møte med Internett. De skulle få prøve seg på å bruke enkle nettsteder, bruke noen enkle funksjoner på tastaturet og på den måten finne noe om det aktuelle emnet sitt. Nok en gang skulle elevene komme til biblioteket i små grupper. Denne gangen delte vi klassene i 4 grupper (9-10 elever hver gang). Vi har fire datamaskiner på biblioteket, alle med Internett. Allikevel ble det to eller tre elever på hver maskin.

Jeg hadde på forhånd sjekket mange adresser og hadde ikke funnet mye stoff som var velegnet for elever i 4. klasse. Da jeg søkte på Samer som emne, fikk jeg mange treff. Men de fleste artiklene var altfor vanskelig å lese for en 9/10-åring. Derfor valgte jeg å la alle elevene bli kjent med "Klasserommet Bergen" (se kildelista) som er et nettsted laget av Byrådsavdelingen for barnehager, skoler og idrett i Bergen. Det er bygget opp som et klasserom med knapper for hvert fag. De fikk altså ikke søke fritt. Dette nettstedet synes jeg selv er godt organisert, og det har mange nyttige lenker for skoleelever. 4.klassingene syntes også det var ei fin side, de lærte å trykke på fagene og ta se fram og tilbake mellom lenker og hovedsiden. Under samfunnsfag fant de egen lenkesamling om Samer. Noen fant sider med samestoff de ville skrive ut, og dermed fikk de lære om hvordan det skulle gjøres. Ganske stolte kom de tilbake til klassen med stoff de hadde funnet på Internett.

Fredag kom elevene igjen til biblioteket. Også denne gangen brukte de Internett. De fikk skrive inn "Klasserommet Bergen" eller "Karlsøy" i søkeruta. Sistnevnte førte elevene til Karlsøy skoles side "Snarveien til Internett for lærere og elever". Dette er også et fint utgangspunkt for elever når de skal finne stoff til temaer. Elevene var nå allerede mer fortrolige med datamaskinene, noen hadde vist foreldrene hva de hadde gjort på tirsdagen, og motivasjonen var fortsatt stor. Også denne gangen fant de stoff de ville skrive ut, så det ble ganske hektisk på slutten av timen.

Vi hadde snakket om det å være kritisk til kildene. Selv om jeg hadde brukt mye tid på forhånd til å finne gode steder å føre elevene, var det lett å miste oversikten når elevene skulle skrive ut. De var selv ikke kritiske til det de fant, så dette måtte vi jobbe mer med. En annen sak var å få gruppene til å lese igjennom og hente ut relevant faktastoff.

### *Finne fakta, velge ut stoff og skrive nøkkelord (uke 5-6)*

Disse to ukene kunne jeg ha 4. klasse bare på fredagene. De samme hovedgruppene skulle komme til biblioteket etter tur. Første fredagen hadde de med seg mye stoff de hadde funnet. (Utskrifter fra Internett, kopier fra klasselærerne, faktabøker etc). Det kom tre arbeidsgrupper av gangen, med forskjellige undertemaer de skulle finne ut noe om. Det viste seg snart at dette var det vanskeligste de hadde gjort. Klasselærerne hadde jobbet mye med hvordan de skulle finne fakta i en tekst og skrive nøkkelord. Det ble i alle fall veldig vanskelig nå. Kanskje var temaene for vanskelige, men i hvert fall var tekstene som elevene hadde med altfor krevende for en del. Enkelte grupper måtte også ha hjelp til å holde seg til temaet de hadde valgt. Det var lett å ta med stoff om noe annet bare fordi de fant en fint bilde o.l. Gruppene ble veldig usikre, de maste mye om hjelp, og jeg følte meg utilstrekkelig.

Derfor bestemte jeg i samråd med klasselæreren at gruppene måtte få lengre tid (ikke bytte etter en halv time). De siste tre gruppene (de siste 12 elevene) måtte derfor vente til uka etter.

Hele neste uke jobbet klasselærerne intenst med å få gruppene til å greie å hente ut faktastoff, skrive nøkkelord og lage veggplakat. Alt dette gikk heldigvis greiere etter hvert. Elevene fikk også øvd seg noe på framføringa si etter hvert som de ble ferdige.

Klassen hadde dårlig erfaring etter forrige tema. Da hadde framføringene vært preget av altfor mye opplesing. Denne gangen skulle elevene bare støtte seg til nøkkelord. Framføringene skulle skje i løpet av uke 7, to grupper hver dag. På denne måten ville framføringen kunne tas tidlig på dagen, med opplagte elever, både publikum og framførere.

Så da fredagen kom, følte både lærerne og elevene at det meste av jobben var gjort. Elevene fikk derfor roe seg ned med en vanlig lånetime i biblioteket på slutten av dagen.

### *Framføring (uke 7)*

Denne uka ble ikke som planlagt. Begge klassestyrerne var syke hele uka, men framføringene ble gjennomført med helt ukjente vikarer. Det var selvsagt synd etter at både lærere og elever hadde nedlagt så mye arbeid. Men slik er det i skolehverdagen. Det er ikke noe å gjøre noe med. Jeg hadde ingen timer i 4.klasse denne uka da fredagen var planleggingsdag.



## *Evaluering*

Fordi begge lærerne var syke fikk ikke elevene vurdert temaarbeidet før vinterferien. Det ble derfor viktig å gjenoppfriske det som hadde skjedd umiddelbart etter ferien. Vi voksne fikk heller ikke gjort den avsluttende oppsummeringen rett etter framføringen som vi hadde tenkt.

Vi ble enige om at gruppene skulle evaluere sitt arbeid først. Deretter ville vi gjerne se om den enkelte elev hadde lært noe av alt arbeidet sitt og av å lese de andres plakater og høre på framføringen til de andre gruppene. Deretter evaluerte vi voksne undervisningsopplegget og integreringen av skolebiblioteket i det.

## *Gruppenes evaluering av arbeidet*

Hver gruppe fikk et vurderingsark med en rekke spørsmål. Svarene måtte begrunnes (dvs. ikke ja/nei-svar). De måtte tenke igjennom både hvordan gruppa hadde fungert, hvordan de hadde jobbet og hva som hadde fungert bra eller ikke så bra. Her er et lite utdrag fra oppgavene:

- Greide dere å lage en målsetting? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan fant dere stoff til oppgaven?
- Hvor fant dere stoff?
- Det stoffet dere fant, var det lett eller vanskelig? Hvorfor var det lett/vanskelig?
- Greide dere å samarbeide? Hvordan fordelte dere oppgavene? Hvem tok ansvar?
- Hvordan likte dere å jobbe på denne måten?

Det ble ikke noe entydig svar fra gruppene om hvordan de syntes arbeidet hadde vært. De fleste gruppene syntes det hadde vært lett å finne stoff og at det hadde vært moro å være på Internett. Noen syntes det var litt vanskelig at de fant stoff på svensk! Noen elever syntes det var moro å jobbe på denne måten, andre syntes det ble mye uro eller at de andre på gruppa bare tullet. Uansett var det viktige erfaringer å ta med, elevene var flinke til å sette ord på hva de mente, og de var ærlige.

## *Lærernes evaluering*

God og variert plan. Bra fordeling/klargjøring av oppgavene på forhånd. Som skolebibliotekar var det meg som måtte jobbe mest for å bli kjent med klassens

arbeidsmåter og hva de kunne fra før. Det var moro å erfare at de to lærerne syntes det var veldig viktig å benytte meg som bibliotekar i arbeidet med å gi opplæring i informasjonskompetanse til elevene.

Ukene var hektiske. Motivasjonsfasen gikk etter planen. Likeså starten på gruppearbeidet med valg av underemner for gruppene. Det som ble det vanskeligste, var å hjelpe elevene med å velge ut og bearbeide det faktastoffet de fant. Elevene var slett ikke så målbeviste som vi skulle ønsket. De syntes mye stoff var fint å få med (selv om det ikke var helt relevant for oppgaven). Det var ikke lett å få elevene til å se på flere kilder. Det å få dem til å være kritiske til det de valgte ut var også vanskelig. Likeledes det å forstå at de ikke kunne skrive avskrift. Men det var en god begynnelse. Vi voksne fikk erfare at det nok kunne vært bedre med færre kilder denne gang og heller introdusere nye kilder etter hvert. Vi må i hvert fall la elevene trene mer på å lese og hente ut fakta fra en fagbok, øve mer på å slå opp i leksikon og selvsagt lære mye mer om å søke på Internett. I tillegg må de stadig møte krav om å være kritiske til kildene de bruker. Alt dette kommer de til å arbeide med på mellomtrinnet.

Vi måtte innrømme at planene våre var for omfattende, og erfarte at vi ikke fikk gjennomført alt vi hadde planlagt at elevene skulle utføre.

### ***Bibliotekarens evaluering***

Som første samarbeidsprosjekt mellom lærere og skolebibliotekar på et temaarbeid, gav dette mange nyttige erfaringer. Det er viktig å ha nok tid til å kunne samarbeide med klasselærerne på forhånd. Det å avklare rollene og å bli enige om mål og metoder før en starter, vil lette arbeidet seinere. Det er ikke alltid enkelt å få tid til diskusjoner underveis selv om det kan være ønskelig.

Den ene oppgaven min som skolebibliotekar var å hjelpe lærerne å skaffe bøker om temaet til alle elevene. Noen bøker hadde vi selv, men langt fra nok. Samarbeidet med folkebiblioteket var derfor helt nødvendig. I ettertid ser jeg at jeg burde ha visst litt mer om hvilke underemner klassene skulle ha allerede da jeg bestilte bøkene. Hadde jeg hatt den kunnskapen, kunne jeg trolig funnet fram til mer aktuell litteratur enn jeg gjorde.

Den andre oppgaven var å gjøre elevene mer bevisst på hvilke muligheter de har for å skaffe seg informasjon på skolen og hjemme og gi dem en innføring i bruken av fagbøker, leksikon og Internett. Det viktigste jeg erfarte er hvor lett det er å bli for ivrig og legge for store planer. I denne sammenhengen erfarte jeg at vi kanskje ikke burde ha trukket inn så mye nytt om informasjon på en gang. Jeg burde kanskje ha

valgt faktabøker og leksikon i denne omgangen og heller ventet med Internett til neste tema.

Når dette er sagt, synes jeg selve gjennomgangen av leksikonbruk og oppgavene etterpå fungerte veldig bra. Ungene viste stor iver. Det at de fikk gjøre oppgavene i gruppene gjorde oppgavene mindre ”farlige”. Alle kunne bidra med noe selv om de ikke var så flinke til å lese. Denne type oppgaver vil jeg nok helt sikkert bruke i andre klasser seinere. De vil også kunne innarbeides i skolens plan for arbeid med informasjonskunnskap som vi er nødt til å utarbeide.

Det var lærebøkene for 4. klasse som var best tilrettelagt for alderstrinnet både når det gjaldt språk og innhold. Både *Leseboka 4*, *Terella* og *Fritt Fram* hadde mye godt stoff om samene. Det er fint at vi har flere ulike lærebøker i en klasse. Da kan elevene lære seg å sammenlikne kilder og få et tema belyst på forskjellig vis.

Mye av stoffet på Internett hadde vanskelig språk. Det kan derfor diskuteres når vi skal begynne å la elevene bruke Internett som kilde. Det er i hvert fall viktig at en lærer eller bibliotekar forbereder bruken av Internett ved selv å søke etter gode kilder. Jeg fant to nettsteder som både elevene og jeg syntes var enkle og oversiktlige. Det finnes helt sikkert flere. Blant annet er folkebibliotekets hovedside fin å bruke med mange nyttige lenker for barn (og voksne). Det å slippe elevene helt fritt på Internett tror jeg kan føre til stor frustrasjon. Det tar ofte lengre tid å finne stoff på nettet enn i fagbøkene. Elevene bør uansett oppøves i å bli kritiske til kildene de bruker. Her kan bibliotekaren gjøre en jobb ved å være til stede og hjelpe underveis.

## **Avslutning**

Arbeidet med sametemaet var utfordrende og lærerrikt for alle parter. Både lærere, bibliotekar og elever gjorde nyttige erfaringer underveis som vi vil bygge videre på i de neste tema-/prosjektoppgavene. En av erfaringene var at det er nødvendig for skolebibliotekaren å ha flere timer til rådighet. Det ville gjøre meg mindre bundet opp i egen klasseundervisning og mer fleksibel i forhold til når jeg kunne gå inn i samarbeid med andre lærere.

Jeg er veldig opptatt av at skolebiblioteket skal være et senter i skolehverdagen; et sted elever og lærere kan komme når de trenger å finne informasjon, et sted hvor de kan få opplæring og veiledning av en skolebibliotekar. Jeg håper at jeg ved å få kollegaene rundt meg positive til å ta skolebiblioteket i bruk som læringsarena, vil kunne skape et behov og med det skaffe meg mer tid neste år. Hele personalet og ledelsen bør diskutere skolebibliotekets rolle i hverdagen. En bredere diskusjon om

hvilke læringssyn vi legger til grunn for vårt arbeid, og hva vi vil med vår undervisning, bør komme snarest.

Min påstand er at ved å ha et bibliotek som er åpent hele dagen, vil vi kunne spare inn på støttetimer til svake elever. En alltid tilstedeværende bibliotekar vil kunne hjelpe enkeltelever til å finne tilpasset litteratur, både fagbøker og skjønnlitterære bøker.

## Vedlegg

Bøker og internettadresser som kan anbefales til temaarbeid om samene

Buljo, Karen Marie Eira: *Bli med Inga Karine til reinflokken*. Oslo: Landbruksforlaget, 1997.

Denne boka hadde flotte fotografier og korte tekster som er greie for denne aldersgruppa.

Ersson, Boris: *Vi er samer. Samebarn forteller*. Oslo: Tiden, 1978.  
Også denne med fine bilder/fotos.

Hagbrink, Bodil: *Barna i Kautokeino*. Oslo: Aschehoug, 1978.  
Denne hadde fine tegninger og passe stor skrift.

Lindkjølen, Hans Gunnar: *Samer i Norden*. Oslo: Tyri, 1991.  
Denne hadde fine fargebilder og fine, korte kapitler.

Somby, Marry Ailonieda: *Raiden går*. Karasjok: Davvi Girji, 1993.  
Også denne boka hadde fine fargebilder og stor/god skrift.

<http://www.gs.bergen.hl.no>

<http://www.tjener.uninett.no/~karlsoy/skole>



# Svein Nyhus' bøker *Pappa!* og *Verden har ingen hjørner*

Av Cathrine Bergan, Holvika barneskole, Grimstad

Student Agder, SKB1 2001-2002 og SKB2 2002-2003

## *Innledning*

Bildebøker fascinerer meg. Når jeg i forbindelse med dette studiet skulle fordype meg i et emne, måtte det bli bildebøker. Jeg synes Svein Nyhus er en spennende forfatter og illustratør, og det ville derfor være interessant å fordype meg i noen av hans bøker.

Valget falt på to bøker hvor Nyhus både er forfatter og illustratør. Dette fordi jeg har en tro på at når en kunstner som Nyhus har hele regien, gir det en helhet i bøkene. Jeg har valgt å analysere de to prisbelønte bøkene *Pappa!* (1998) og *Verden har ingen hjørner* (1999).

Svein Nyhus bor på Tjøme i Vestfold sammen med forfatter Gro Dahle og deres tre barn. Nyhus har utdanning fra Kunst-og håndverksskolen og har stort sett vært freelancetegner. Han debuterte i 1995 med bildeboka *Drømmemaskinen* og har etter det mottatt priser for sine bildebøker. Det har også vanket priser og utmerkelser for bildebøker laget av ekteparet Nyhus-Dahle.

Jeg har valgt å dele oppgaven inn på følgende måte: først analyserer jeg *Pappa!*, for deretter å ta for meg *Verden har ingen hjørner*. I konklusjonen samler jeg noen tråder om forfatteren og illustratøren Svein Nyhus på bakgrunn av de to analysene. Jeg har valgt å ikke skrive en egen teoridel, da jeg finner det mest hensiktsmessig å trekke teorien inn i analysen. Noen oppslag fra bøkene er gjengitt til slutt, og jeg viser til disse ved å referere til vedlegg og til numrene på oppslagene.

## *Analyse av Pappa!*

*Pappa!* av Svein Nyhus er en bildebok om et barns kjærlighet og lengsel etter pappaen. I en intervjusamtale med studenter fra Høgskolen i Vestfold svarer Svein Nyhus selv slik på spørsmålet om hva som fikk han til å lage boka *Pappa!*: "Følelsen av å være for gammel, jeg var i Oslo i et ungt og hipt miljø, med mennesker som var 10 år yngre enn meg selv. Da følte jeg meg "stein" gammel og helt ubrukelig. På bussen hjem fra dette møtet satt jeg og tenkte: hva er det jeg har, jo ingen verdens ting. Men så kom jeg på noe, jeg er jo pappa, og det er ikke de, dermed boka *Pappa!*. Og når du er pappa, da er du jo verdensmester, pappa er helt unik" (Thorvaldsen m.fl. 2000).

Bokas format er 28x21 cm og den har 24 sider. Det er bilde og tekst på hvert

oppslag. Bildene går over hele oppslaget (begge sidene), mens det er tekst på bare en av sidene. Det veksler på om teksten er på høyre eller venstre side i oppslaget etter hvor det passer å plassere teksten i bildet. Teksten på hvert oppslag er relativt kort, med ganske store, maskinskrevne bokstaver. Alle bildene er i farger og fyller oppslaget helt ut til kantene.

*Pappa!* handler om Tommy, en liten gutt i hvit og rødstripete pyjamas, som tenker på pappaen sin. Tommy ser ut av vinduet fra rommet sitt og lurere på hvor pappaen hans er og hvordan det ville ha vært hvis pappa kom til han. Utenfor vinduet skinner månen, og lyser opp rommet til Tommy. Vi får så være med på en reise i fantasiens verden når Tommy ser pappaen sin komme inn gjennom vinduet. Vi ser hvordan Tommy og pappaen leker, og hvordan pappaen er verdens mest fantastiske, største, modigste og sterkeste mann. Så tar fantasireisen slutt, og Tommy står alene igjen og ser ut av vinduet, mot den lysende månen.

*Pappa!* er en fortelling som starter og avslutter i en liten gutts realistiske verden. Resten av historien er drømme- og fantasiverdenen til barnet. Her blir vi tatt med i en fantastisk fortelling som fortøner seg som en surrealistisk verden, som jo drømme- og fantasiverdenen er. Boka er en episk, fortellende tekst, med innledning, hoveddel og avslutning. I innledningen ser vi Tommy som sitter i senga og ser tankefullt ut av vinduet (jf. vedlegg). I teksten leser vi at han tenker på faren sin og lurere på hvor han er nå. På neste oppslag står Tommy og koseapen ved vinduet og ser ut. I teksten begynner nå Tommys tanker å presentere oss for den fantastiske og unike pappaen. I tredje oppslag får vi se pappaen i speilbilde i vinduet, og i fjerde oppslag stiger en hvit, gjennomsiktig pappa inn i rommet fra vinduet. Det er her i fjerde oppslag skildringene av Tommys heltetanker om faren virkelig begynner. Vi kan se et vendepunkt på oppslag sju (jf. vedlegg). I teksten blir egenskapene til pappaen nå mer og mer urealistiske ("pappa kan trylle bort seg sjøl"), mens de før mer har hatt karakter av å være overdrevne ("pappa kan leke hele natta [...] og spise en hel kake aleine mens han ser på TV"). Tankene om hvor flott og fantastisk pappa han har, er nå blitt virkelige i Tommys fantasi, og da kan jo bare drømmene fullendes i et barns fabulerende fantasiverden.

I bildet ser vi også et vendepunkt ved at flyet som har vært ødelagt, nå er blitt reparert. Flyet, som kan symbolisere hvordan fantasiens kraft kan bearbeide følelser (jf. ndf.), viser at nå har Tommy ved hjelp av fantasiens verden fått hjelp av faren til å se sin pappa som den beste i verden og kjent hans kjærlighet. Dermed blir savnet lettere å bære når han på siste side ser ut av vinduet og lurere på hvor pappa er. Klimakset i boka kommer så sent som på nest siste oppslag (jf. vedlegg). Her ser vi at



Tommy, med nøkkel i handa, blir løftet høyt opp av pappa. Han flyr som en fugl, han er fri, stolt og glad. I teksten blir også superhelten pappa nå "enda høyere enn kongen". Og stort mer fantastisk kan nok ingen bli i et barns øyne. I siste oppslag, avslutningen, er Tommy alene igjen (jf. vedlegg). Han står og ser på månen utenfor vinduet. I teksten leser vi: "Kanskje pappa ser på månen akkurat nå, tenker Tommy". Vi kan snakke om en sirkelkomposisjon her, hvor spørsmålet "hvor er pappa akkurat nå?" kan stilles både på første og siste oppslag, og tankene om "hvis pappa kom/var her, så..." og "alt pappa kan" blir det som fyller teksten i resten av boka. Vi kan også karakterisere komposisjonen som ro-bevegelse-ro, som en slags hjemme-borte-hjemme-komposisjon.

Svein Nyhus er både forfatter og illustratør i boka. Mjør, Birkeland og Risa viser i boka *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar* (2000) til at Nyhus har lagt opp til et komplekst samspill mellom tekst og bilde i denne bildeboka. De viser til hvordan illustrasjonene underbygger teksten om hvor fantastisk faren er, men at Nyhus også lar illustrasjonene problematisere teksten, og motsi den, ved at faren er fraværende. Jeg mener at symbolbruken også må tas med i denne sammenhengen. Mange symboler i bildene gjør at vi kan tolke fortellingen langt utover det vi leser i teksten. Dermed gir bilder og tekst oss en langt mer innholdsrik fortelling enn det bare teksten gir oss.

Vi kan som regel finne flere temaer i bøker, og bildeboka *Pappa!* er ikke et unntak i så henseende. Et framtrедende tema er beundringen, kjærligheten, heltedyrkelsen og glorifiseringen av faren. Vi ser i både tekst og bilde hvor fantastisk den lille gutten synes pappa er. Så sier da også Nyhus selv: "[...] det er jo en skrytebok om pappaer" (Thorvaldsen m.fl. 2000). Samtidig ser vi et tema i konflikt med dette, nemlig fravær, lengsel og savn. Vi føler sårheten i savnet etter faren i både tekst og bilde; "jeg lurер på hvor pappa er akkurat nå?" er uttrykt både i teksten og i det lengselsfulle blikket til Tommy på første oppslag. Denne indre konflikten i temaene skaper en spenning i fortellingen. Vi spør oss selv: Hvor er pappaen? Er han død? Er han fraværende ved å ha forlatt sitt barn? Er faren bare på kjøkkenet? Eller er hele fantasireisen en flukt fra en pappa som ikke er snill? Spørsmålene er mange, og hvert spørsmål reiser sin egen tematikk. Svein Nyhus sier selv: "Det er faktisk leserens valg å tolke dette, og fra min side er dette helt bevisst" (sst.).

Boka har en allvitende forteller som forklarer at Tommy sitter i senga og hva Tommy tenker. Nyhus har også skrevet inn en barnlig leser. Språket er barnlig, det viser Tommys barneformuleringer, som for den voksne leser skaper en humoristisk tone. Barnestemmen vi møter, har et lettfattelig språk med et muntlig preg. Det lettfattelige språket vises ved en enkel tekststruktur. Oppramsing ved gjentatt bruk av

konjunksjonen "og" framhever Tommys iver når han forteller om hvor fantastisk pappa er. Det samme gjør valget av adjektiver som "kjempesnill", "sterk", "kjempelang". Alt dette understøtter det lille barnets kjærlighet, beundring og glorifisering av faren. Den gjentatte bruken av modale hjelpeverb som "kan", "kunne", "vil", "ville" og "skulle" og adverb som "sikkert", "kanskje" og "nok", gir fortellingen en nyanse av tvil, usikkerhet og ønsker. Preteritumsformen av de modale hjelpeverbene gir her uttrykk for håpet. Her ser vi at språket underbygger den indre konflikten i boka mellom kjærlighet og savn.

Ulla Rhedin skriver i *Bilderboken. På väg mot en teori* (1992) om hvordan permen både har boktekniske og kommersielle oppgaver. Forsiden kan gi en forsmak på illustrasjonenes stil, teknikk og stemninger, fungere som anslag, samt at den også kan være et etableringsbilde som forteller om handlingens tid og miljø. Permen skal også virke innbydende, slik at bildeboka blir kjøpt, lånt og lest. Forsiden av Nyhus' bok viser en diger mann som holder et fredelig, sovende lite barn i hvit og rød pyjamas. Mannen er gjennomsiktig hvit, og fargene ellers er duse med mye blått. Tittelen *Pappa!* står på skrå langs mannens ben og indikerer at dette er pappaen. Baksiden av boka viser flere store hus, og i huset i midten ser vi en liten gutt i hvit og rød pyjamas som ser ut av vinduet. Under vinduet leser vi: "**Pappa** er en vill og varm bildebok for alle som har lengta etter faren sin". Permen gir oss en forsmak på både stil, teknikk og stemninger slik vi finner det igjen inne i boka. Vi kan også si at permens bilder gir oss miljøet i boka, for å bruke Ulla Rhedins termer. På permen ser vi igjen den spenningskonflikten som vi finner i tematikken. Forsiden viser en glad, rolig gutt som er hos sin store, sterke pappa. Baksidebildet med den lille gutten som står alene i vinduet, samt det at pappen på forsiden er gjennomsiktig, gir oss en bluesstemning; vi aner savnet og lengselen. Teksten på baksiden forsterker også denne stemningen.

Ulla Rhedin (1992) peker på hvordan bevisst bruk av bok- og bildeformat og permdesign, som nevnt tidligere, er et kunstnerisk virkemiddel som vekker bestemte forventninger hos leseren. Folioformat, som *Pappa!* har, gir kunstneren mulighet for utfoldelse med farger, dramatik, varierende rytme og kraftfulle teknikker. Rektangelformen har også en større bevegelsesenergi enn kvadratet. Dette ser vi komme til uttrykk i boka, som i oppslag 10, hvor pappa bekjemper slanger og ild. Her utfolder Nyhus' illustrasjoner seg i både dramatik og kraftfulle teknikker, også til dels i fargebruken, da spesielt i framstillingen av flammene. Den varierende rytmen ser vi godt fra de rolige første, andre og siste oppslagene til de andre fartsfylte oppslagene, også disse med varierende grad av fart og bevegelse. Bildet på oppslag 10 er nok det vi

opplever som mest fartsfylt. Dette er også bildet som tar oss med til klimakset på neste oppslag. Alt dette underbygger beundringen og glorifiseringen av faren.

Høyt og smalt format som er valgt i denne bildeboka, innbyr til konsentrasjon på og innlevelse med figurene selv, i følge Rhedin. Slik er også formatet med på å bygge opp under tematikken; nærheten til Tommys følelser, kjærlighet og savn.

Illustrasjonene utgjør en stor del av boka. Det er forholdsvis lite tekst og store bilder. Svein Nyhus lar bildene fylle hele sider, det er ingen rammer rundt illustrasjonene. Birkeland og Storaas beskriver bruken av rammer i bildebøker i *Den norske biletboka* (1993). De mener at rammer skaper distanse til bildene. Rammer gir også en følelse av objektivitet og understreker fiksjonen i bildet. Bilder med mange følelser og psykologiske konflikter har som oftest ikke rammer. Det at Nyhus i denne bildeboka lar illustrasjonene fylle sidene helt, er dermed igjen et aspekt som gir oss nærhet til fortellingen.

Det er ikke så mye tekst på sidene, og det gjør at vi får et ganske raskt tempo i blarytmen. Rask blarytme gir en følelse av bevegelse i bildene, da vi får presentert illustrasjonene raskt etter hverandre. Ulla Rhedin (1992) peker på hvordan forholdet mellom bildeoppslagene og blarytmen gir en dramaturgisk effekt. Det blir en unik kombinasjon mellom bok, tekst og bilde som ikke forekommer noe annet sted enn i bildeboka. Linjene og bevegelsene går på de fleste bildene mot høyre og er med på å forsterke tempoet i blarytmen. I *Pappa!* finner vi denne raske blarytmen på sidene hvor pappa og Tommy er sammen. På bildene i begynnelsen og slutten, hvor Tommy er alene, er det mer ro i ikonoteksten. Denne roen synes jeg understreker bluesstemningen av savn og lengsel, mens det hastige tempoet understreker kjærligheten, beundringen og heltedyrkelsen.

Mjør, Birkeland og Risa (2000) skriver om hvordan moderne illustratører har lært mye av film- og fototeknikk. Et bildeutsnitt deles inn i fem forskjellige kategorier, fra heltotalbildet som gir oversikt over miljölandskap, til det ultranære bildet som viser en kraftig forstørrelse av for eksempel et tårevått øye. I *Pappa!* veksler det mellom totalutsnitt og halvtotalt utsnitt. På første oppslag blir vi kjent med Tommy og ser han i halvtotalt utsnitt (jf. vedlegg). Her ser vi lengselen i ansiktet til den lille gutten. På andre oppslag finner vi det eneste bildet med et heltotalt utsnitt. Den store byen og den lille gutten gir et sårt inntrykk av å være alene og lengte og se etter noen. Bildet gir assosiasjoner til sangen "Venter på far", der tre barn står i vinduet og venter på faren sin. De andre bildene har et totalutsnitt, og vi får en følelse av å være ganske tett opp i situasjonene som utspiller seg på Tommys rom.

Perspektivbruken er varierende i denne bildeboka. Verdiperspektivering er vel

det som er det mest iøynefallende, både for barnet og den voksne leseren. Pappaen er overdrevent stor i alle bildene, så er han da også superhelten. Han blir også større og større for hvert oppslag, noe som viser hvordan han blir flottere og mer unik etter hvert som Tommys fantasi får utspille seg. Boka starter riktignok med to oppslag med sentralperspektiv, en perspektivbruk vi er mest vant til, og som fører oss inn i fortellingen. Nyhus bruker så vekselvirkninger av froske- og fugleperspektiv, sammen med hyppige innslag av diagonale linjer i komposisjonen, for å styrke det dynamiske forløpet i fortellingen. De diagonale linjene i komposisjonen på flere av oppslagene har en dramatisk funksjon ved at de gir en virkning av fart og bevegelse. Mjør, Birkeland og Risa (2000) skriver om hvordan ulike perspektivbruk kan brukes for å skape forskjellige undertoner og meninger. I *Pappa!* synes jeg at fugleperspektivet forsterker usikkerheten hos Tommy, mens vi i froskeperspektivet ser en gutt som er sikker på sin fars kjærlighet til ham. En slik veksling av perspektivbruk understreker at Tommy er i bevegelse, kanskje i en bearbeiding av sine følelser overfor faren. Fra å være usikker på hvor og hvordan faren er, bearbeider han i fantasien fram et trygt bilde av *sin* kjærlige, flotte pappa.

Et annet aspekt ved bildekomposisjonen som jeg synes er med på å underbygge temaet, er det Ulla Rhedin (1992) beskriver om "hendelse" i høyre og venstre side i bildet. Hun viser til at venstresiden i bildet også kalles "hjemmesiden" og uttrykker det nære, mens høyresiden, "ut-i-verden-siden", viser det fremmede. Hun kaller det "den gode ankomsten" når noe skjer fra bildets venstre side. Er ankomsten fra høyre side, kan det være et spørsmål om en "fiendes" ankomst. Bevegelse fra høyre mot venstre betraktes vanligvis som en "motbevegelse" eller "hevnet bevegelse". Hun sier også at en fare som dukker opp fra venstre, kan oppfattes som en trussel innenfra personen selv. I *Pappa!* ser vi at når farsskikkelsen dukker opp som bildeelement i fortellingen - på tredje oppslag - kommer han inn fra venstre side av bildet. Han oppleves som noe lyst og godt inne i Tommy. Når så faren stiger inn i rommet på fjerde oppslag, kommer han inn fra høyre side. På dette bildet er det ikke så lett å tyde Tommys ansiktsuttrykk, men han ser litt usikker ut, og koseapen har han pakket godt inn for å beskytte han. I de neste oppslagene befinner faren seg inne i bildet sammen med Tommy, men på siste oppslag ser vi fars skygge komme inn fra venstre side av bildet (jf. vedlegg). Jeg tolker dette på samme måte som perspektivbruken, som uttrykk for en bearbeiding og en utvikling. Tommy er usikker på hva og hvordan far er i starten, men det tredje oppslaget viser at han vil se på faren som positiv, og utviklingen gjennom bearbeidingen i fantasien gjør at farsfiguren blir positiv, trygg og kjærlig.

Johannes Itten, mannen bak Ittens fargesirkel, mente at farger har ulikt

temperament (jf. Mjør, Birkeland og Risa 2000). Grønt, blått og fiolett er kalde farger, mens gult, oransje og rødt er varme. Farger er også ofte ilagt en symbolsk virkning, for eksempel hvitt for uskyld og renhet, rødt for energi, dramatikk, erotikk og det feminine. Fargene blir brukt som virkemidler for det illustratøren vil fortelle. Svein Nyhus bruker blyant/fargeblyant og pastell i sine illustrasjoner. Bildene får dermed en behagelig og dus valør. Vi føres forsiktig inn i Tommys fantasiverden. Samtidig er det også noen tydelige kontraster i fargebruken. Pyjamasen til Tommy er rød- og hvitstripete. Dette fargevalget tror jeg er bevisst; i Tommy ser vi livet, dramatikken, uskylden og renheten. Pappa er hvit og gjennomsiktig - han er en helt og uttrykker renhet. Vi ser også noen andre sterke farger, ofte rødt og gult i ting som angår faren og Tommy, som lekebilen, tussene og ilden. Fargene som ellers dominerer, er blått, blågrønt og gult. Den myke variasjonen i fargebruk, fra de kalde, kjølige, avslappende fargene til de varme, energifulle og dynamiske fargene, forsterker og fordyper tekstens mening. I de varme fargene og lyset ser vi lekesituasjoner. Tommy befinner seg også i lyset og de varme fargene. Bak pappa og omgivelsene rundt er det kalde farger og skygge. Dette utgjør en veldig kontrast til hvor vi ser den lille, levende Tommy som omgir seg med illusjoner og fantasi som ikke tilhører den virkelige verden. Dette kan jo gi noen og enhver en bluesstemning, og den forsterkes i bruk av teknikk og fargevalør hos Nyhus.

Nyhus sier: "All symbolbruk er planlagt, men at det kan tenkes at noe av det ikke er bevisst" (Thorvaldsen m.fl. 2000). Bildene i boka har mange detaljer som er symbolsk ladet. En god del ting finner vi igjen i flere av bildene. Jeg vil se på noen av disse.

På titteloppslaget finner vi koseapekatten til Tommy som sitter på et skrin med nøkkel i. Ulla Rhedin (1992) skriver at: "titteloppslaget utgör en formedlande link mellom omslag och text". Vi aner derfor at både apekatten, skrinet og nøkkelen er viktige i fortellingen og at disse har en symbolverdi.

Koseapekatten til Tommy er med på alle bildene. Apekatten har en rik mimikk, og det kan se ut som apekatten gjenspeiler Tommys følelser. På en måte blir da apekatten alter ego til Tommy. Et annet aspekt her er at i begynnelsen, mens Tommy enda ikke har bearbeidet savnet, er apekatten nær, men når Tommy har bearbeidet lengselen og savnet, står han alene ved vinduet, mens apekatten sitter i senga. Trøsten i kosedyret trengs ikke lenger.

På nesten hvert bilde ser vi et skrin og en nøkkel. Først er skrinet lukket, faren tar det med seg i fantasiens verden, hvor det blir åpnet og fylt med lekemomenter fra det som rører seg rundt faren. På neste side er igjen skrinet lukket, men nå ligger

nøkkelen på gulvet i en liten runding av lys. Vi ser at når skrinet er lukket, er det i fraværet av pappaen, mens når skrinet er åpnet, er det i nærvær av faren, hvor han gir av seg selv. Faren åpner altså skrinet og samtidig får følelsene, fabuleringene og bearbeidingen til Tommy "rulle ut". Skrinet kan symbolisere Tommy, og følelsene og fantasien er innholdet. Nøkkelen som beveger seg fra skrinet, rundt i bildet, til handa til Tommy, for så på siste bilde å ligge i lyset på gulvet, viser vel at måten å løse problemer på, er egen fantasi.

Konkylieformene vi finner gjennom hele bildeboka, symboliserer drømmen og fantasiens land. Når vi finner disse formene overalt, forsterker dette inntrykket av hvor viktig fantasiens kraft er.

Flyet som i første del av boka er ødelagt, blir limt sammen av pappaen som "kan lime med superlim og reparere uten bruksanvisning" (jf. vedlegg, oppslag 7). Denne sammenlimingen danner et vendepunkt i boka. Etter dette ser vi flyet henge i taket, også på sluttbildet. Flyet symboliserer hvordan fantasiens kraft kan bearbeide følelser. Hos Tommy får vi en bearbeiding fra savn og lengsel til superhelten og kjærligheten. Savnet og lengselen er nok der i sluttbildet også, men nå med en annen bevissthet om kjærligheten.

Stjerner ser vi på hvert oppslag. Stjernene symboliserer både distansen og det fjerne og himmelen, samtidig som de symboliserer styrke og makt (makt f.eks. ved at vi assosierer stjerner med militær gradering, som på astronautdrakta faren bærer i bildet på oppslag 8). Her ser vi spenningen i tematikken uttrykt i ett og samme symbol.

En lærer på skolen der jeg jobber, leste *Pappa!* for en elev hun har ute i spesialundervisning. Denne eleven kommenterte midt i boka: "Er pappaen død? Han er jo gjennomsiktig!". Én måte å tolke boka på er nettopp at pappaen er død, og at vi ser en liten gutts bearbeiding av sorgen og savnet ved fantasiens kraft. Når vi ser pappas skygge i tredje og siste oppslag, danner gulvmatta en gul glorie rundt hodet hans. På permen danner månen glorien, mens på fjerde oppslag har han fått en stor lysende glorie. I lekesituasjonene har han ikke glorie, men da er han også levende i Tommys fantasi. Glorien kan symbolisere glorifiseringen, men også at han er død. På rommet har Tommy et lekesverd. Dette ligner et kors, et symbol på døden. Månen er mange steder brukt som dødssymbol, og vi ser månen på alle oppslag utenom noen av bildene med lekesituasjonene. Vi ser edderkopper med kors på ryggen, på døra har Tommy et dødningehode, på himmelen ser vi et stjerneskudd og pappaen er formet på himmelen i skyer og med månen som hode. Pappaen er hvit og gjennomsiktig som et spøkelse, og klokka på kirketårnet er 12. Det er altså mange symboler man kan tolke dithen at pappaen er død. men Nyhus har bevisst latt det være åpent for flere tolkninger. Det er

til syvende og sist opp til leseren selv å tolke hvor pappa er. Når vi på siste oppslag ser pappaen som en skygge i døråpningen, kan det hele være så enkelt som at pappaen har kommet tilbake.

Teksten i boka er diskret plassert i selve bildet og omgir seg med linjer og bevegelser, dynamiske og med rytmiske gjentakelser, noe som gir et preg av Art Deco-stil, en stil som avløste funksistilen på 1920-1930-tallet. Mens bildene er dramatiske, vakre, rytmiske og dynamiske, er teksten enkel i sin form. Slik dannes det et komplekst innhold i samspillet mellom illustrasjonene og teksten. Ikonoteksten får her, som nevnt tidligere, en annen dimensjon enn det bare tekst eller bilde ville gitt. Det er i forholdet mellom bilde og tekst vi får fortellingen som rommer tematikkens indre spenning mellom kjærlighet og savn. Det er også i dette forholdet vi får muligheten for de mange tolkningene av spørsmål som for eksempel: "Hvor er pappa?" og i forlengelsen av dette: "Hva er det Tommy bearbeider i kraft av fantasien?".

*Pappa!* er en bildebok som jeg synes er flott og god fordi den fungerer på alle plan. Den fungerer ved at tekst og bilde i sin samhandling forteller en historie som er konkret, men også åpen for tolkninger. Den fungerer fordi tematikken blir ivaretatt i alle aspektene i boka og gir en helhet. Jeg tror også den fungerer for lesere i alle aldre ved at den spiller på flere aspekter - beundring, glorifisering, savn, lengsel, men også ved at den har et språk barn kjenner seg igjen i og som den voksne leseren kan smile litt av. I tillegg er bildenes uttrykk tiltalende, vakre, energiske og spennende.

### ***Analyse av Verden har ingen hjørner.***

*Verden har ingen hjørner* av Svein Nyhus er en bildebok om en liten gutts filosofering over små og store ting som rører seg rundt han. Da boka vant Skolebibliotekarforeningens litteraturpris i 2000, sa May Schei i sin tale til Svein Nyhus: "'Verden har ingen hjørner' er en tvers igjennom vakker bok der tekst og bilde utfyller hverandre på en fantastisk måte. Det er slik en bildebok skal være etter min mening! Ikke for mange ord og med illustrasjoner som understreker ordene, samtidig som de utfyller teksten. Tegningene er store, gode, trygge og til tider litt dristige" (Schei 2000). Her setter Schei fingeren på mye av det fascinerende i denne boka: samspillet mellom tekst og bilde som gir en vakker, og jeg vil også tilføye, en poetisk bildebok.

Bokas format er 23x21 cm og den har 86 sider. Det er bilde og tekst på hvert oppslag. Bildene går over begge sidene av oppslaget, utenom i første og siste oppslag, hvor det er tekst på den ene siden og bilde på den andre. De fleste oppslagene har tekst bare på den ene siden, bortsett fra fire oppslag der det er satt opp tekst på begge sider.

Hvert oppslag er nummerert fra 1 til 43, og numrene står over teksten. På oppslagene hvor det er tekst på bare én side, veksler det om denne står på høyre eller venstre side. Teksten er i relativt stor, maskinskrevet skrift. Illustrasjonene har farger og fyller sidene helt ut til kantene.

*Verden har ingen hjørner* handler om Viktor som sitter i en pappeske på rommet sitt og filosoferer. Viktors barnlige, fantastiske filosoferinger følger vi fra side til side, med Viktor i pappesken som sentrum for undringen over livets mysterier. Han undrer seg og filosoferer over verden, kroppen som vokser, musikk, pappa og mamma, fargene, døden, drømmer osv. På siste oppslag ser vi igjen Viktor i pappesken på rommet sitt, og han summerer opp slik: "Ja, dette er mine bein. Og dette er mine armer. Jeg vokser litt hele tida. Og nå er jeg litt større enn jeg var i stad. Det tenker Viktor i pappesken".

Denne bildeboka presenterer oss for fabuleringer og tankesprang om livets realiteter sett fra et barns synsvinkel. Det er en episk, fortellende tekst med innledning, hoveddel og avslutning. I innledningen ser vi Viktor som sitter i en pappeske på rommet sitt og kikker ut av vinduet (jf. vedlegg). I teksten blir vi presentert for Viktor og tatt med inn i filosoferingen, "Dette er verden, tenker Viktor. Og verden er større enn tusen og tusen og tusen kjempestore fjell. Men alt får plass inni hodet mitt allikevel, tenker Viktor." Vendepunktet i fortellingen kommer på oppslag 25 (jf. vedlegg). Fram til dette oppslaget filosoferer Viktor om ting om og rundt seg selv. På oppslag 23 ser og hører vi om oldemoren, og da tar filosoferingen vei inn i tanker rundt døden. På oppslag 25 leser vi, "Jeg vil ikke bli død. Jeg vil bli brannmann". På dette bildet ser vi Viktor på utsiden av esken, hvor han som brannmann prøver å slukke ilden. Etter dette oppslaget beveger Viktor seg ut, og filosoferingen går mye på de ytre tingene, som vær og vind, dyr, havet, osv. Klimakset får vi på oppslag 42, nest siste oppslag, der filosoferingen begynner å gå mot det fantastiske. Vi ser Viktor fly ut av esken, og i teksten leser vi: "Kanskje jeg kan fly når jeg sover?" Så er han tilbake i virkeligheten igjen på siste oppslag. Vi ser Viktor sitte i pappesken på rommet sitt, og teksten gir oss en avrundning på filosoferingen ved å gå tilbake til utgangspunktet, til tankene rundt egen kropp og det å vokse: "Ja, dette er mine bein. Og dette er mine armer. Jeg vokser litt hele tida. Og nå er jeg litt større enn jeg var i stad". Vi ser da at komposisjonen i denne boka, som i *Pappa!*, kan karakteriseres som ro-bevegelse-ro, som en slags hjemme-borte-hjemmekomposisjon. I starten, i ro/hjemme-situasjonen, begynner Viktor sin tankevirksomhet. Så filosoferer og fabulerer han seg gjennom en bevegelse/borte-situasjon. Endelig avslutter han filosoferingen og havner tilbake på rommet sitt, i ro/hjemme-situasjonen.



I *Verden har ingen hjørner* er Svein Nyhus både forfatter og illustratør, slik han også er det i *Pappa!*. Begge disse bøkene har bilder som kommer inn under den kategorien Mjør, Birkeland og Risa (2000) kaller ”tolkende illustrasjoner”: ”Her utvidar illustrasjonane forteljinga og tekstgrunnlaget, og illustrasjonane blir ein grunnleggjande dimensjon ved heilskapen” (sst.). Hos Nyhus ser vi hvordan farger, uttrykk og symbolbruk representerer en utvidende og tolkende dimensjon i forhold til teksten.

Temaet i *Verden har ingen hjørner* tolker jeg slik at det handler om barns undring, optimisme og selvtillit. I teksten hører vi om barnets undring over alt fra brødsmuler til verdensrommet, og på bildene ser vi gutten med de store, undrende øynene som nettopp undrer seg over verden rundt seg. Fantastisk er det å se Viktor undre seg over den lille brødsmulen på oppslag 3 (jf. vedlegg). Optimismen og selvtilliten kommer også fram i både tekst og bilde. Det strutter av dette i den lille gutten når han filosoferer over hvordan verden er og vil bli, som på oppslag 9, hvor Viktor, optimistisk og med selvtillit, strekker seg mot tegningen av mannen han vil bli. Om selvtillit og optimisme leser vi også i teksten, bl.a. på oppslag 38: ”Jeg er sterkere enn stormen. For stormen kan rive opp et helt tre, men stormen kan ikke rive opp graset. Det kan jeg” (jf. vedlegg).

Teksten er poetisk og kan nesten leses som et dikt. Små strofer kan tas ut og brukes som poetiske hverdagsfilosofiske sitater. Et eksempel er oppslag 27: ”Beina mine løfter magen min, og skuldrene løfter hodet. Veggen løfter taket, og trærne løfter himmelen, og himmelen løfter sola. Men ingen løfter markene i bakken. Markene i bakken, de må klare seg sjøl.” Teksten gir oss en følelse av at det er et barn som snakker, ved den naive måten å se verden på, ved mye bruk av korte setninger og ved at det ikke er brukt fremmedord.

På permens forside ser vi Viktors store hode med skyer i bakgrunnen. Skyene har sneglehusformer. Sirkelformene, som er et kjennetegn ved illustrasjonene til Nyhus, er tydelige. Også skriften er formet i sirkel rundt hodet til Viktor. Jeg synes forsiden er innbydende, den vekker nysgjerrigheten min. Jeg får lyst til å se hva det er Viktor kommer til å vise meg i boka. For det er det jeg tenker når jeg ser gutten med det store øyet som kikker på meg og har det andre øyet skjult bak hånda som om han leker gjemsel. Dermed føler jeg at forsiden fører meg inn i fortellingen; den viser meg hovedpersonen og gir meg en stemning som følger videre i boka. På permens bakside ser vi en pappeske. Inne i pappesken står det: ”Inne i en pappeske sitter Viktor og ser ut. Dette er verden, tenker Viktor. Og verden er større enn tusen og tusen og tusen kjempestore fjell. Men alt får sin plass inne i hodet mitt allikevel, tenker Viktor.” Dette

er den samme teksten som vi møter på første oppslag i boka. Vi har da gjennom permens forside og bakside blitt presentert for bokas innhold og tema, den poetiske, filosofiske tankeverdenen til gutten med det nysgjerrige og åpne blikket (som i tematikken blir et tegn på optimisme og selvtillit).

*Verden har ingen hjørner* har et forholdsvis lite format. Dette gir en forventning om intimitet, begrenset handlingsomfang og en lett tone i det kunstnerlige uttrykket. Alt dette finner vi i denne boka. Vi får en intimitet med Viktor og hans tanker. Samtidig er handlingsomfanget begrenset, i det vi holder oss innenfor Viktors filosofering. Den poetiske formen gir et langsomt tempo, og bruken av blyant og pastellfarger gir en lett tone til bildene. Valget av format gir oss dermed en nærhet til fortellingen om den lille gutten, full av selvtillit og optimisme, og hans barnlige tankegang. Formatet bygger her opp under tematikken i bildeboka.

Illustrasjonene strekker seg utover hele oppslaget, utenom på oppslag 1 og 2, og har ingen rammer. Bildene som fyller sidene helt ut, skaper en nærhet til fortellingen, slik jeg beskrev i analysen av *Pappa!*. Permen har et nærbildeutsnitt, hvor vi ser den nysgjerrige gutten som tar oss med inn i filosoferingens verden. Et sted inne i boka finner vi også et nærbilde. På oppslag 12 viser teksten en viktig erkjennelse, "Jeg er mer enn bare meg. Jeg er...". Illustrasjonen i nærbildeutsnitt understreker denne erkjennelsen; vi ser Viktor, alvorlig, med store øyne og en fugl i håret helt i forgrunnen av bildet. Ellers er det utsnittene total og halvtotal vi møter i bildene. Her ser vi at illustrasjonene i halvtotal fører oss nær Viktor og filosoferingen, mens totalbildene viser oss verden rundt Viktor.

Nyhus varierer bruken av perspektiv i denne bildeboka. Det er brukt en del sentralperspektiv som føles som et grep for å få fortellingen realistisk og som en motvekt til verdiperspektivering og overdrivninger som gir et surrealistisk preg, som jo tankens flukt kan være. Froske- og fugleperspektiv finner vi på flere av oppslagene. Perspektivbruken understreker Viktors plass i filosoferingen. Fugleperspektivet forsterker inntrykket av lille Viktor i den store, urolige verden, mens froskeperspektivet understreker selvtilliten til den lille gutten. Bruken av diagonale linjer i komposisjonen, som for eksempel i oppslag 20, får oss til å kjenne på farten i tankene hans. God fart på tankene må han ha når vi ser denne lange tankerekken fra Viktor som, siden han hele tiden befinner seg i pappesken, ikke kan ha et reelt langt perspektiv. Små gutter pleier sjelden sitte veldig lenge i en pappeske og filosofere, men tankene kan være store, fantastiske og vide likevel.

Blarytmen har på enkelte sider et høyt tempo, som oppslag 20 og 25, mens i andre oppslag er det mer ro, som i oppslag 2 og 3. Likevel ser vi at linjene og tyngden

i illustrasjonene går mot høyre, og vi drives til å lese videre for å se hvor Viktors filosofering fører oss. Viktor i bevegelse mot høyre gjennom boka viser også til hvordan han er på vei i fabuleringen og filosoferingen, og også hvordan selvtilliten gror. På siste side sitter han mot venstre, han er hjemme igjen (jf. referansen til Ulla Rhedin i analysen av *Pappa!*) og trygg på seg selv.

Et moment jeg ikke hittil har berørt, men som jeg synes er tydelig å se, er hvordan Viktor av og til tviler på om at alt er så bra, og om alt og alle vil han vel. En understrekning av dette inntrykket får jeg i bilder der Viktor ser usikkert mot ting som er plassert til venstre for ham. Ifølge Ulla Rhedin (1992) oppfatter man at en fare som dukker opp fra venstre, kan være en trussel innenfra personen selv. Denne trusselen inne i Viktor tror jeg er usikkerheten og tvilen på at alt er godt. Tydelig synes jeg dette er på oppslag 19, hvor Viktor stirrer forskremt mot TV-uhyret, faren ser oppslukt på TV og moren går nærmest i ett med veggen (jf. vedlegg). Her synes jeg det ligger farer i illustrasjonen som teksten ikke tar opp, kanskje bortsett fra i en setning om moren: "og kjolen har samme farge som veggen". I mange hjem kan nok TVen få mye oppmerksomhet, kanskje spesielt av faren. Da blir det mindre tid og oppmerksomhet mot kone og barn, noe som ikke er videre oppmuntrende for selvtilliten. Oppslag 22 signaliserer noe av det samme problemet, mangelen på oppmerksomhet. Viktor sitter i kassa si i skyggen bak stolen til mormor (skyggen kommer fra venstre). I teksten hører vi at bildet av han ligger i en skoeske med strikk. Ser ikke mormoren barnebarnet sitt? Teksten er likevel mer positiv, for Viktors konklusjon er: "Da kan bildet mitt ikke rømme". Er dette uttrykk for en struttende selvtillit, eller ligger det et ønske bak utsagnet? Jeg tror det kan tolkes begge veier.

Illustrasjonene er som før nevnt i pastellfarger og blyant. Dette gir et sart og behagelig preg og passer godt til innholdet i bildeteksten, hvor vi blir ledet inn i tankenes verden. De varme fargene, gult og av og til rødt/rosa, er overrepresentert i bildeboka. Dette understreker Viktors optimisme og selvtillit. Av og til er det brukt kalde farger, blått og grønt. I oppslag 19, som er beskrevet over, er det kun brukt kalde farger som kan forsterke følelsen av usikkerhet. Når krokodillen kommer ut av TV som en fare, fra høyre, er også det meste av bildet blågrønt og kaldt. Her viser også teksten til at det finnes en del farer der ute i verden. Fargene blir også på en annen måte brukt symbolsk. Viktor har gul- og hvitstripete genser og pyjamas på. Gult kan symbolisere sikkerhet, og hvitt det rene og uskyldige. Her ser vi at fargene symboliserer det lille, uskyldige barnet med sin sikkerhet og selvtillit. Lys- og skyggeeffekten er gitt ved blyantbruken, som gir en dus, nesten drømmeaktig stemning i bildene. Så er det jo også det drømmende og filosoferende som er et tema i

boka.

Pappesken er et element som har en sentral rolle i boka. Den går igjen på oppslagene, og den vises også før tittelbladet. Jeg tror pappesken symboliserer omgivelsene, den trygge verdenen nær Viktor. Av og til befinner han seg inne i denne tryggheten og titter ut på verdenen rundt, andre ganger våger han seg ut av det trygge, nære, men alltid med esken rett i nærheten. For barn er det vel slik utforskingen av verden skjer, enten som observasjon fra et trygt fang eller lignende, eller en utforsking ikke langt fra noe trygt og nært. Den lille fuglen som er med på flere av bildene, kan symbolisere friheten ved tankenes fabulerende og filosoferende flukt.

Illustrasjonene er lyse og duse, og den sorte, maskinskrevne teksten som er satt opp som et dikt, kommer tydelig fram i bildene, selv om de er omhyggelig plassert inn der de passer mellom linjer og bevegelse. Linjene, dynamikken og de dekorative tegningene gjør at stilen minner om Art Deco-stil. En liten stilblanding får vi når vi på oppslag 17 finner en eske i kubistisk stil på loftet.

I samhandling mellom tekst og bilde får vi tematikken utdypet på et nivå som vi ikke får i bare bilde eller tekst. Ett moment i tematikken synes jeg likevel at vi best ser i teksten, nemlig selvtilliten til Viktor. Noe jeg finner i bildene som understøtter temaet om et lite barns selvtillit, er Viktors åpne, optimistiske ansikt og hans positive undersøkelse av verden. I bildene synes jeg denne selvtilliten blir noe problematisert ved utrygghet om omsorg, om det å bli sett og om verden vil han vel. Dette ser jeg lite av i teksten, som har en klar, optimistisk og poetisk barnestemme. Men på oppslag 5 kan vi se noe av uvissheten både i tekst og illustrasjon. Der står det: "For det er lang vei å gå, og det er ikke sikkert at verden vil vente på meg". Samtidig ser vi en liten gutt på vei ut av en stor eske hvor veien på utsiden er stripe og svingete.

Birkeland og Storaas (1993) skriver at forfattere som lager tekst og bilde selv, har en innarbeidet tiltro til hva bildene kan fortelle og at de skriver de korteste tekstene. Dette er nettopp tilfelle hos Nyhus. I *Verden har ingen hjørner* får vi i teksten presentert de fantastiske og barnslige filosoferingene til Viktor, og bildene følger opp og illustrerer Viktor inn i filosoferingen. Teksten kunne stått for seg selv som et episk dikt, men det er i samhandling med bildene vi får den fulle fortellingen.

*Verden har ingen hjørner* er en vakker bok som tiltaler meg ved de duse, gode bildene og den poetiske, barnlige teksten som gir en lett og humoristisk tone til filosoferingen over livet. Boka kan leses med stor glede av både barn og voksne. Barna vil kjenne igjen filosoferingen over livet og et språk de er familiære med. Bildene av den lille gutten som utforsker verden, vil nok fryde den lille leseren. Den voksne leseren vil kunne nyte det sarte bildeuttrykket og den lette, poetiske teksten, humre

over den barnlige filosoferingen og misunne selvtilliten og den positive måten å møte livet på. Den lille skepsisen vi ser, synes vi vel bare er sunn.

Helt bakerst i boka har Nyhus en epilog. Vi ser en sovende måne i pappesken. I teksten står det: "En gang var jeg en gutt. Og en gang var denne boken og dette papiret bare en tanke i hodet og et tre i skogen." Filosoferingen kan fortsette. Liten og stor blir oppfordret til å fabulere over livets mysterium.

### *Konklusjon*

"Jeg vil aller helst bevege følelsene til dem som leser bøkene mine, gi dem en liten opplevelse - og kanskje noe å tenke på. Bøkene må gjerne berøre både barn og voksne, men jeg vil ikke at de skal være for vanskelige og krevende - bare innholdet ikke blir altfor lettvtint og grunt". Dette sier Svein Nyhus om seg selv på nettsiden sin under Gyldendal Norsk Forlag. Jeg vil si at jeg synes Nyhus har lykket med sin visjon både i *Pappa!* og *Verden har ingen hjørner*. Å lese disse bildebøkene er virkelig en opplevelse, og det at de hver for seg, på forskjellige måter, får deg til å tolke og filosofere, gjør at man som leser blir berørt. Lettvint og grunt er i hvert fall ikke ord jeg vil bruke om disse bildebøkene.

*Pappa!* og *Verden har ingen hjørner* har forskjellig format, og vi ser at dette passer godt til handlingen i de to bøkene. Handlingen er for så vidt forskjellig, men i begge bøkene er det en liten gutt i stripe pyjamas og stripe genser som gjennom sin barnlige måte å se verden på, tar oss med gjennom fortellingen. Den barnlige tenkemåten som er veldig konkret og språket til barn som ikke inneholder de voksnes klisjeer, får oss til å se ting og fenomener i et nytt lys, slik Nyhus selv sier i et intervju (Kaldestad 2001).

Illustratøren Svein Nyhus har gjennomgått en forandring fra sin debutbok *Drømmemaskinen* til *Pappa!* og *Verden har ingen hjørner*. I *Drømmemaskinen* brukte Nyhus kulepenn oppå vannfargene. Illustrasjonene ble med dette tegneseriepregede og litt stive. Nyhus gikk så over til blyant og pastellkritt. Ved dette ble bildene rikere, roligere og villere på samme tid. "Ellers elsker jeg tydelige former, store kontraster og karikerte, naive skikkelser i skeive og fordreide omgivelser", sier Nyhus på nettsiden til forlaget. Dette kommer godt fram både i *Pappa!* og *Verden har ingen hjørner*, hvor vi ser de runde formene, kontrastene i blant annet farger, lys/skygge og guttene med de store, runde hodene i forskjellige perspektiver. Art Deco-assosiasjonene i disse bildebøkene forklarer Nyhus ved at han bestandig har vært opptatt av tegninger fra begynnelsen av 1900-tallet, med flatene, formene, de overdrevne kontrastene og den skeive og kantete ekspresjonismen, som gir en kombinasjon av det dekorative og det

forståelige, og samtidig det spesielle (jf. Kaldestad 2001). Jeg synes at disse momentene som Nyhus tar inn i sine illustrasjoner, gjør hans bilder særegne, stemningsfulle og vakre.

Det er mange fellestrekk i illustrasjonene i *Pappa!* og *Verden har ingen hjørner*. Det gjelder de runde formene, konkylieformene og fargebruken. Andre ting er også like i de to bøkene. Skrinet med nøkkel, som har en sentral funksjon i *Pappa!*, dukker også opp på et par oppslag i *Verden har ingen hjørner*. Vi ser også at oppslag 1 i de to bildebøkene er svært like. Begge guttene ser med store øyne ut av vinduet hvor skrinet med nøkkelen står i vinduskarmen. Utenfor vinduet ser vi i begge bøkene konkylieformede skyer og bygninger. Inne i rommet er det en globus og en ball, mens fargene er forskjellige. Derfor får vi to helt forskjellige stemninger i disse to første oppslagene. En spennende gjentakelse, for barn og voksne.

Svein Nyhus sier selv i det tidligere omtalte intervjuet med studentene fra Høgskolen i Vestfold at han foretrekker å illustrere sine egne tekster framfor andres. Han begrunner det med at når han lager alt selv, kan han redigere tekst i forhold til bilde. Han sier videre: "Da skriver jeg om det jeg har lyst til å tegne. Hvis jeg ikke klarer å tegne et stort skip i storm, så skriver jeg ikke om et stort skip i storm. Det vanskeligste å tegne, synes jeg, er å tegne noen som sykler rundt et juletre. Det vil jeg aldri skrive om" (Thorvaldsen m.fl. 2000). I *Årboka Litteratur for barn og unge 2001* sier Nyhus at han alltid lager teksten først, og at det særlig var slik i *Verden har ingen hjørner*. I den boka bare rant teksten ut, deretter redigerte han den, og til slutt tok han fatt på illustrasjonene. Han sier også at han vil at tegningene skal utvide teksten og legge noe nytt til opplevelsen (jf. Kaldestad 2001). Jeg synes at illustrasjonene i både *Pappa!* og *Verden har ingen hjørner* gjør nettopp det. Som nevnt i analysene kan vi se mye i bildene som teksten ikke tar opp.

Det har vært spennende å gå inn i bildebøkene til Svein Nyhus. Det barnlige språket river meg med inn i fortellingene. Bildene er vakre og spennende. At både teksten og særlig bildene gir rom for ulike tolkninger og refleksjoner, gjør bøkene fascinerende. Nyhus er en forfatter og illustratør jeg kommer til å følge med på framover.

Jeg stilte i innledningen opp en liten hypotese om at når en kunstner som Nyhus lager både tekst og illustrasjoner, gir det en helhet i bøkene. Det vil jeg etter denne analysen klart hevde er tilfelle.

## Referanser

Birkeland, Tone og Frøydis Storaas: *Den norske biletboka*. Oslo: LNU/Cappelen Fakta, 1993.

Kaldestad, Per Olav: ”- streken på papiret. Ja, det er nok den som inspirerer meg aller mest. Intervju med Svein Nyhus.” I: *Årboka. Litteratur for barn og unge 2001*. Red. Per Olav Kaldestad og Karin Beate Vold. Oslo: Det Norske Samlaget, 2001.

Mjør, Ingeborg, Tone Birkeland og Gunvor Risa: *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag, 2000.

Nyhus, Svein: *Pappa!* Oslo: Gyldendal Tiden, 1998.

Nyhus, Svein: *Verden har ingen hjørner*. Oslo: Gyldendal Tiden, 1999.

Nyhus, Svein: "Forfatteren om seg selv". Presentasjon på Gyldendals nettsider (<http://www.gyldendal.no>).

Rhedin, Ulla: *Bilderboken. På väg mot en teori*. Stockholm: Alfabeta, 1992.

Schei, May,: "Skolebibliotekarforeningens litteraturpris går i år 2000 til Svein Nyhus for boka 'Verden har ingen hjørner'". I: *Skolebiblioteket*, nr. 2, 2000.

Thorvaldsen, Hugo, Oddbjørg Brænd, Dag Morten Gladsø og Mihaela Nymoen: *Litterær analyse av bildeboken Pappa, skrevet & illustrert av Svein Nyhus*. Studentoppgave, allmennlærerutdanninga, Høgskolen i Vestfold, 2000. URL: <http://pluto.hive.no/pluto2003/hugo/norsk/pappa/intervju.htm>

## Oppslag fra Svein Nyhus' Pappa!



Oppslag 1



Oppslag 7





Oppslag 11



Oppslag 12

## Oppslag fra Svein Nyhus' Verden har ingen hjørner



<sup>1</sup>  
Inni en pappeske sitter Viktor og ser ut.  
Dette er verden, tenker Viktor.

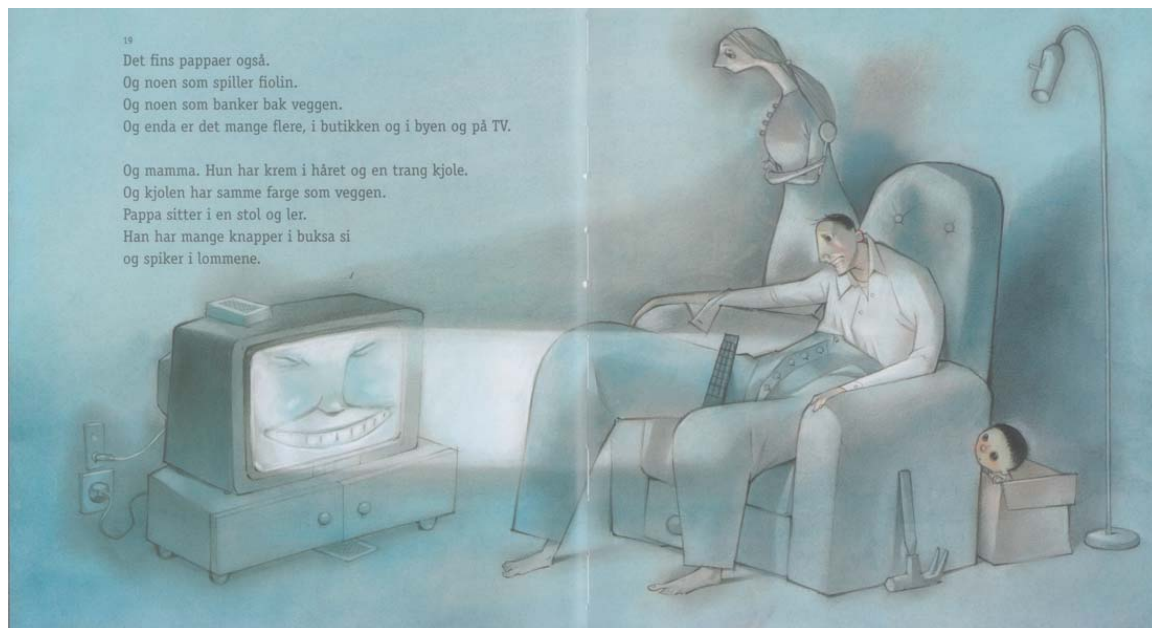
Og verden er større enn tusen og tusen  
og tusen kjempestore fjell.  
Men alt får plass inni hodet mitt allikevel,  
tenker Viktor.

### Oppslag 1

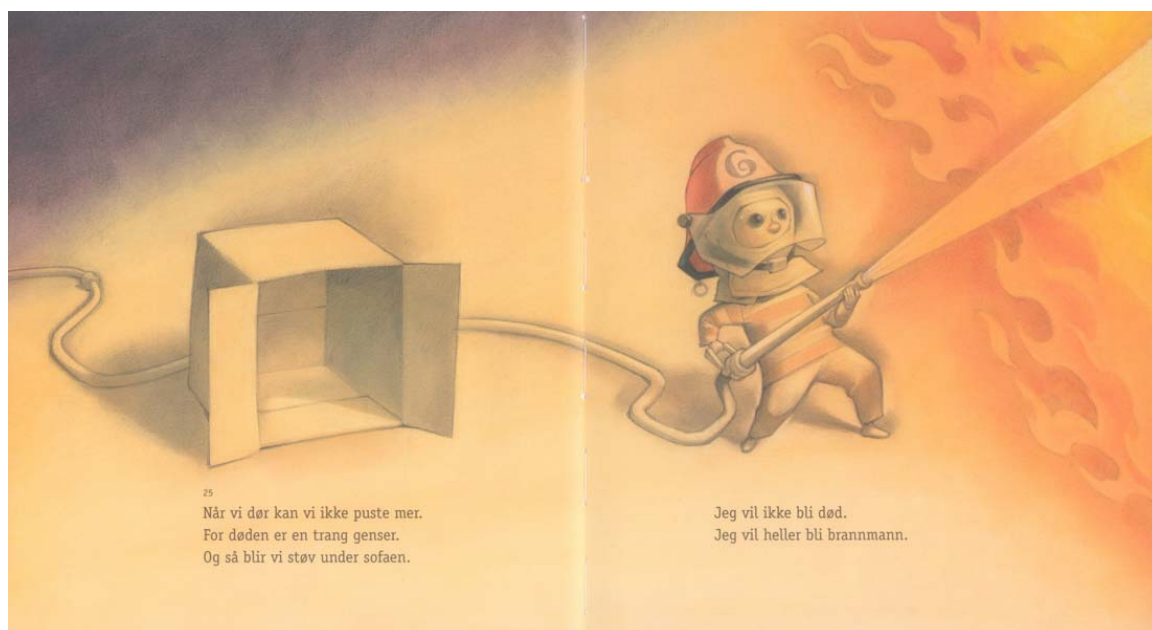


<sup>3</sup>  
Et brød er bare smuler,  
og bølgene er bare dråper.  
Jeg er også satt sammen  
av mange små biter.  
Men huden min  
holder alt på plass.

### Oppslag 3



Oppslag 19



Oppslag 25



## Oppslag 38

---

© Svein Nyhus 1998, 1999. Gjengitt med tillatelse fra forfatteren



# Erna Oslands *Det sjette grepet*

Av Berit Fougner, Ås ungdomsskole

Nettstudent SBK1, 2003-2004

Erna Osland (1951-) har siden debuten med ungdomsromanen *Natterammen* i 1987 mottatt flere priser for sitt forfatterskap. *Norsk barnelitteraturhistorie* framhever Oslands utprøving av ulike teksttyper og skrivestiler. Tematisk er ungdomsbøkene hennes gjerne sammensatte og uforutsigbare, heter det (Birkeland 1997:368).

I *Det sjette grepet* er beretningen lagt i munnen på en gutt i 8. klasse. Han har nettopp flyttet hjem til moren og den innesluttede, to år eldre halvbroren Helge. Før ”eg” skal på skoledans for første gang, lærer storebroren ham noen knep. Når han havner midt i et oppgjør mellom Helge og den småkriminelle gjengen han har vært med i, blir dette et vendepunkt for dem begge. Som i andre av Oslands bøker spiller moren en tilbaketrukket og noe usympatisk rolle, før hun sammen med sønnene finner fram til ny forståelse og forsoning. Bokas tema kan altså sies å være mellommenneskelige forhold.

I denne oppgaven vil jeg gi en tolking og en vurdering av bokas litterære og pedagogiske kvaliteter. I følge Gunvor Risa er dette to tilnæringsmåter som til en viss grad overlapper hverandre (1990:9). Jeg vil først se på innhold og form i sammenheng og vurdere fortelleteknikken. En avsluttende pedagogisk vurdering tar hovedsakelig for seg bokas funksjonalitet, men berører også enkelte verdier som formidles.

## *Litterær/estetisk vurdering*

En *tolking* av teksten er i følge Eiliv Vinje ”ei handling som går ut på å avklara ei heilskapsforståing av teksten” (Vinje 1993:29). Hans H. Skei kaller det ”den personlige tilegnelsen og temaforståelsen” (Skei 1992:12). Ved nærlesing av tekster må en ta hensyn til det han kaller ”samvirkningen mellom framstillingsmåten og ’innholdssiden’” og slik undersøke ”hvordan formen bidrar til, *er en del av*, budskapet” (ibid.:35). Dette står ikke i motsetning verken til Sven Møller Kristensens tre hovedkriterier for litterær vurdering (enhet, intensitet, kompleksitet), slik de blir forklart av Agnes-Margrethe Bjorvand (2002), eller til Gunvor Risas pedagogiske vurderingskriterier.

## Enhet

En enhetlig tekst har ”en ordnet komposisjon og en sammenhengende fortelling som mottakeren kan leve seg inn i,” for å sitere Bjorvand (2002:159). Den ytre handlingen i *Det sjette grepet* strekker seg over tre dager og er kronologisk fortalt, uten parallelle handlingsforløp, men med enkelte tilbakeblikk og frampek. Framstillingen er imidlertid retrospektiv, der jeg-personen ser tilbake på og vurderer det som skjedde, som f.eks. i kapittel 10: ”Eg trur [min uth.] ikkje ho visste at det kom ein bil og henta bror min” (s. 30). Tydeligst blir imidlertid dette i det siste kapitlet. I motsetning til tidligere står alle verbene her i presens (eller futurum) og viser at fortelleren befinner seg i nåtid.

”En annen side av begrepet enhet [...] er hvorvidt det er helhet i framstillinga,” skriver Bjorvand (op.cit.:159). Dette kravet dreier seg om samsvar mellom språk, skrivestil og innhold, altså å se form og innhold i sammenheng. I *Det sjette grepet* er språket knapt og kompakt. Korte setninger, setningsemner og få adjektiver – alt er med på å understreke den litt dystre stemningen og ”suger” leseren til seg. Handlingen bygger seg opp til det dramatiske vendepunktet, gjengoppgjøret, hvoretter framstillingen blir en anelse mildere og leseren dras inn i forsoningsprosessen.

## Intensitet

Samtidig som en tekst må ha ”en klar utvikling og et klart mål, en klar spenningsutvikling [...] mot et høydepunkt,” må den ha energi og framdrift for ikke å bli stillestående, forklarer Bjorvand (ibid.: 159-160). Ulike fortelletekniske grep kan benyttes. I *Det sjette grepet* bruker Erna Osland hovedsaklig fortelling og dialog som uttrykk for aktivitet og handling. Islettene av skildring og refleksjon roer ned beretningen, gir den små pauser underveis og skaper liv i den personlige framstillingen. Ikke bare kan vi se jeg-personen for oss, der han av og til stopper opp i sin egen vemodige og skremmende historie og gjør små reflekterende sidesprang. Han trekker også leseren *inn* i beretningen ved å snakke direkte til meg: ”Du [min uth.] veit kor tunge folk blir når dei svimar av” (s. 82).

Innledningen er viktig for at leseren skal bli ”heftet” på boka. Hovedpersoner og nærmiljø bør introduseres med en gang. Litt velvillig kan en si at *Det sjette grepet* åpner *in medias res*, selv om det aller første avsnittet er et tilbakeblikk. Deretter presenteres både personer, livssituasjon og hjemmemiljø i løpet av 9-10 korte setninger. Allerede her formidler Osland *avstanden* mellom de to brødrene: ”Eg kjende ikkje bror min så godt.” Og litt etter: ”Nett no stod eg utanfor rommet til bror min og lurte på om eg skulle banke på døra” (s. 5). Denne avstanden, tydeliggjort ved den

navnløse jeg-personen som stort sett bare snakker om ”bror min” – denne avstanden kan være irriterende, men er likevel med på å gi fortellingen nerve.

Når bokas prosjekt nå er etablert og leseren er blitt nysgjerrig på *hvorfor* fortelleren nøler med å banke på, bygges spenningen ytterligere opp ved å skape forventninger. Det kan gjøres bl.a. via frampek eller en såkalt ”page-turner”, sier Bjorvand (op.cit.:161). I begynnelsen av andre kapittel gis en antydning om hvorfor ”eg” vil snakke med broren, men hele svaret får vi ikke før på slutten av tredje kapittel. Så utdypes svaret i løpet av de neste to kapitlene, der fortelleren lærer ”grepene”.

Bokas tittel er selvsagt ikke tilfeldig, og forfatteren skaper forventning også på dette punktet. Leseren får sammen med ”eg” forklart de fem grepene, men hva med det sjette? Ikke før i kapittel 22 utløses spenningen: ”Dette grepet har ikkje bror min lært meg, tenkte eg, dette grepet er nytt for meg!” (s. 55).

Et annet fortelleteknisk grep som Osland tyr til for å høyne intensiteten, er repetisjon, i dette tilfelle av *grepet*, både som konkret handling og i mer overført betydning. Vi forstår at det er viktig tematisk. ”Eg” øver seg flere ganger på de fem dansegrepene, før han får brukt dem i praksis på skoledansen. Foruten det *sjette* grepet, det harde taket som Sissel tar på fortelleren, hører vi også andre steder i den fortettede beretningen om *grepet*, eller om henders berøring. Reiduns hender ”som strauk meg over panna og kontrollerte om eg var heil, var kalde og forsiktige” (s. 60) er ett eksempel. Og senere: ”Så greip eg hans venstre hand med mi høgre og prøvde å reise meg” (s. 82). I kapittel 38 får vi vite at Reiduns far har ”same kalde hendene som Reidun” (s. 99).

Men grepet brukes også i overført betydning: Både Helge, broren og moren blir i løpet av boka ansvarliggjort; de innser hver på sin måte at de må ta hånd om sine egne liv – og ta ansvar for hverandre.

De tegneserieinspirerte illustrasjonene av M.M. Malvin fortjener også en kort kommentar. Like skarpe i kantene som språket, kompletterer de historien og bidrar til bokas helhet og intensitet. I tillegg kan de leses som metaforer, som illustrasjonen på sidene 6 og 7: Brorens rom er *avlåst*, som han selv er *lukket*. Bokas ”eg” må i løpet av boka finne *nøkkelen*, slik at brødrene kan møtes. *Hendene* på s. 86 og 89 symboliserer forsoningen. Det er hender på vei til å møtes – i enda et grep.

## Kompleksitet

Med kompleksitet menes tekstens ”sammensatthet”. I tillegg til å romme overraskelser underveis, bør teksten vise ulikheter og mangfold på mange plan. Den bør være så vel harmonisk som motsetningsfylt.

Som i det klassiske dramaet drives handlingen i en episk tekst fram av personenes samspill og konflikter. Det er ikke mye vi får vite om det lille persongalleriet i *Det sjette grepet*, annet enn det som skjer dem der og da. Kontrastene er åpenbare når ”dramaet” begynner: Brødrene og moren er den ”indre kjerne”, innbyrdes avhengige, men i motsetning til hverandre. De to fedrene, gjengen, Reidun og faren hennes danner den ”ytre sirkel”, også de i mer eller mindre motsetning til de tre. Men etter romanens klimaks, gjengoppgjøret, kommer det til forsoning, harmoni og samhørighet mellom de viktigste aktørene: brødrene, mor og Reidun. I det siste kapitlet hører vi også om forsoningen med fortellerens far.

Forfatteren kan ta i bruk ulike litterære virkemidler for å skape intensitet og kompleksitet. I *Det sjette grepet* finner vi islett av lun humor som kontrast til bokas dystre tema. Beskrivelsen av ”eg” som øver på de fem grepene med alt fra kontorstol til mors badekåpe, er ett eksempel. Et annet er skildringen av mannen i bilen: ”Mannen gjorde som han ikkje hørte det, enda øyra var reine, det var ikkje vanskeleg å sjå” (s. 33).

De beste fortellingene har ingen entydige, endelige svar. Leseren, også den helt unge, skal inviteres til å være meddikter og gis rom for å vokse. Teksten bør skape undring. *Det sjette grepet* stiller nesten flere spørsmål enn den gir svar, ikke minst på grunn av den knappe stilen og avstanden som skapes mellom leser og tekst, til tross for at vi dras inn i handlingen: Hvorfor er fortelleren navnløs (han kalles bare ”Veslebror”)? Hvorfor har de to brødrene ikke hatt mye kontakt? Hvorfor vil ikke Helge vite av faren sin? Hvem er gjengmedlemmene, og hva har Helges rolle vært i dette miljøet?



### *Pedagogisk vurdering*

Gunvor Risa hevder at en pedagogisk tilnærming til litteraturen ser ”teksten som mening i forhold til lesaren og til røyndommen, av teksten som ideologi og som moral” (1990:9). En vil undersøke om teksten når fram til målgruppa og hvilke verdier som formidles.

*Det sjette grepet* har noenlunde fast handlingsstruktur og et oversiktlig persongalleri. Men Osland kan tillate seg å gjøre personskildringene noe mer utydelige enn om målgruppa hadde vært yngre barn. Når hun veksler mellom fortelling, dialog, skildringer og framfor alt refleksjon, kan hun også gjøre det i forvissning om at hennes lesere i ungdomsskolealder har språklig erfaring og kompetanse til å forstå denne vekslingen i fortelleteknikker.

Språket i boka, som i tillegg vurderes som del av tekstens kompleksitet, må ta utgangspunkt i leserens erfaringsbakgrunn. Tekstlig så vel som tematisk kan Osland spille på sin erfaring som lærer fra ungdomsskolen og videregående skole. Hennes lesere vil ikke ha problemer med å forstå sammenligningen mellom vektene broren holder og jentearmer (s. 20), eller at broren synker sammen ”som om han var livlaus” (s. 83).

Sirius ungdom tilbyr letlestbøker på både bokmål og nynorsk og anbefales bl.a. ”for elever som er lesehemmet” (Giæver 1994:65). Med sine korte kapitler og iøynefallende illustrasjoner bør den i tillegg være en velegnet ”teaser” for elever med lesevegring, da særlig gutter. Men til tross for en ”mettet” handling, er boka muligens noe tam for enkelte actionfokuserte lesere som ikke synes om føleri og dyptpløyende refleksjoner. Det kan derfor tenkes at underteksten ikke vil nå fram til alle, uten at det behøver være noen katastrofe.

I læreplanens mål i norsk for ungdomstrinnet heter det at elevene skal

vidareutvikle evna til å oppleve dei estetiske sidene ved litteratur og erfare korleis litteratur formidlar livsrøynsle og kunnskap [...] som kan kaste lys over deira eige liv og livet til andre (L97:124).

En kan også føye til målene for samfunnskunnskap. Her står det bl.a. at elevene skal

ha kjennskap til rettar og plikter som individ og samfunnsmenneske [...] Dei skal utvikle evne til sjølvstendig og kritisk tenking og gjere grunngitte val i verdispørsmål (ibid.:184).

Læreplanen fokuserer altså *verdivalg*. Romanen *Det sjette grepet* føyer seg inn i rekken av bøker som tematiserer vonde forhold som unge mennesker må ta stilling til, som skilsmitter, anstrengte søskenforhold og uklare foreldreroller, dop og kriminalitet, men også positive, utviklende faktorer som vennskap, gryende seksualitet og søken etter identitet. Erna Osland tilhører det Øystein Rotttem kaller 90-tallets ”problemdebatterende” forfattere, de ”som gjerne tar opp tidsaktuelle temaer” (Rotttem 1998:810). Men som mye av dagens ungdomslitteratur er boka mer nyansert både tematisk og formmessig enn tidligere tiårs nesten belærende sosialrealisme. Slik gir den *opplevelse* og skaper følelse av *identitet* hos sine lesere.

*Det sjette grepet* oppfyller så vel litterære som pedagogiske kriterier. Boka må kalles en utviklingsroman, i den forstand at hovedpersonene modnes gjennom krise og prøvelser. Den formidler viktige verdier til sine lesere, hvorav den vesentligste vel er nødvendigheten av å ta ansvar – både for seg selv og i forhold til andre.

## Referanser

Birkeland, Tone, Gunvor Risa og Karin Beate Vold: *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Samlaget, 1997.

Bjorvand, Agnes-Margrethe: ”Vurdering av barnelitteratur”. I Agnes-Margrethe Bjorvand og

Elise Seip Tønnesen: *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget, 2002, 150-173.

Giæver, Kristin: *Leseverksted. Et metodisk opplegg for lesestimulering*. Oslo: Gyldendal, 1994.

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L 97)*. Oslo: KUF, 1996.

Osland, Erna: *Det sjette grepet*. Oslo: Samlaget, 1997.

Risa, Gunvor: "Analyse og vurdering av barnelitteratur". I Tone Birkeland og Gunvor Risa (red.). *Litteratur for barn. Artiklar om barns bøker og lesing*. Oslo: LNU/Cappelen Fakta, 1990, 7-22.

Rottem, Øystein: *Norges litteraturhistorie, bind 8: Vår egen tid 1980-1998*. Oslo: Cappelen, 1998.

Skei, Hans H.: *Å lese litteratur*. Oslo: ad Notam Gyldendal, 1992.

Vinje, Eiliv: *Tekst og tolking. Innføring i litterær analyse*. Oslo: ad Notam Gyldendal, 1993.



## Om Jon Fosses roman *Naustet*

Av Anne Grete Voje, Bø vidaregåande skule

Nettstudent SBK1, 2003-2004

Romanen ”Naustet” er skrevet av forfatteren Jon Fosse og ble første gang utgitt på Det Norske Samlaget i 1989. Jon Fosses forfatterskap er mangesidig og omfatter barnebøker, essays, lyrikk, romaner og drama. Hans verker er oversatt til 24 språk, og hans drama spilles over store deler av verden. Det er som dramatiker han er best kjent utenom Norge, og han er nå den norske dramatiker nest etter Henrik Ibsen som er mest spilt ute i verden. Jon Fosse er født i Haugesund i 1959, men han vokste opp i Strandebarm i Hardanger. Han er nå bosatt i Bergen, der han studerte sosiologi og filosofi og tok hovedfag i litteraturvitenskap. Alt han skriver, er på nynorsk. Det meste av sitt voksne liv har han vært forfatter på heltid, men han har prøvd både å være rockemusiker, journalist og lærer i skrivekunst, det siste ved Skrivekunstakademiet i Hordaland. Fosse er uvanlig produktiv. Han har siden debuten med romanen *Raudt, svart* i 1983, gitt ut ca. 30 verk.

Handlingen i *Naustet* utspiller seg i ei lita vestlandsbygd der utviklingen nesten har stått stille de siste 15-20 åra. Alt er smått i *Naustet*: Bygda er lita, handlingsperioden kort, handlingsmønsteret lite, persongalleriet lite. Det meste foregår i løpet av tre dager. Det er tre hovedpersoner i boka: Fortelleren, som er en nervøs enstøing uten stor sosial omgang, bestevennen fra barndommen, Knut og kona til Knut. Det er heller ikke mange bipersoner; det er mødrene som er de mest tilstedeværende, nå som i barndommen da de gikk ut og inn hos hverandre hele tiden. Knut og fortelleren har vært nære barndoms- og ungdomskamerater, men siden Knut reiste ut av bygda for ti år siden, har de ikke truffet hverandre. Noe kom i mellom dem som har gjort det vanskelig å snakke sammen. Men nå er Knut kommet tilbake på sommerferie og skal være der i tre uker. Med seg har han sin familie, kone og to barn. Fortelleren treffer Knut og familien helt tilfeldig, og de har ingen mulighet til å unngå å snakke sammen, selv om begge er redd møtet skal bli ubehagelig. Møtet med Knut vekker til live vonde minner og forsterker hans indre uro. Fortelleren og Knut var en gang interessert i samme jente. Jenta viste tydelig sin interesse for fortelleren, men fortellerens manglende beslutsomhet gjorde at interessen ble flyttet over på Knut, som dermed trakk det lengste strået. Dette tok fortelleren så hardt at han trakk seg tilbake både fra Knut og andre venner og ble en innesluttet person uten tiltak. Ved

møtet med Knut blir uroen nå så sterk at han innser at noe må gjøres for å dempe den. Han bestemmer seg for å ta kontroll over uroen ved å skrive en roman.

Knut og fortelleren spilte i rockeband sammen i ungdommen. Fortelleren spiller fortsatt til dans på bygdefester, mens Knut har utviklet musikkinteressen i mer teoretisk retning, reist ut og utdannet seg til musikk lærer. Fortelleren bor fortsatt hjemme på loftet hos moren, har ingen utdanning og heller ingen fast jobb, bare strøjobber. Han er sjenert og nervøs, har nesten sluttet å gå ut og isolerer seg fra omverdenen. Han føler seg underlegen Knut. Mens han selv på en måte står på samme nivået som da han var ungdom, har Knut utviklet seg videre. I ungdommen følte fortelleren seg underlegen fordi det var Knut som hadde jentetekket, men nå er det Knut som blir sjalu fordi kona viser vennen stor oppmerksomhet. Fortelleren og kona til Knut møtes på havet i hver sin båt, bare kona vet om møtet er tilfeldig eller ikke. Fortelleren, som er uvant både med kvinner og fremmede, tilbringer ei tid sammen med kona til Knut ute på en holme. Han vet at Knut ser dem, men han gir seg ikke til kjenne med det verken ovenfor Knut eller kona hans. Ekteskapet er ikke lykkelig, men det er lite Knut gjør for å hindre det han tror er i ferd med å skje. Sjalusien bygger seg opp etter hvert og toppe seg etter bygdefesten. Der danser Knut med ei jente som gikk i samme klasse på skolen. Kona føler seg oversett og kommer til Knut. De slår følge hjemover, og fortelleren viser henne naustet og det hemmelige rommet der han og Knut pleide å holde til. Knut oppdager dette og gjør seg sine tanker om hva de har foret der nede. Etter denne kvelden stiger uroen til fortelleren, og han isolerer seg fullstendig. Bare moren når delvis inn til ham. Det er også hun som kommer med budskapet om at kona til Knut er død, sannsynligvis for egen hånd. Nå blir uroen ikke lenger til å holde ut, og skrivingen tar slutt.

*Naustet* er en metaroman, en roman i romanen, en roman som handler om det å skrive en roman. Skrivingen er en del av et terapeutisk opplegg. Fortelleren gjør leseren oppmerksom på hensikten med skrivingen helt fra starten av og gjentar det gang på gang. Det skal ikke være tvil hvorfor han skriver: Det er en del av et selvpålagt behandlingsopplegg mot den sterke angsten. Det er ved å skrive en roman at han skal holde tankene borte fra det farlige og dermed holde den voksende uroen i sjakk. Romanen kan plasseres i den postmodernistiske tradisjonen. Det er ikke en bekreftende roman, men en åpen roman der leseren gis mulighet til å dikte inn sine egne tanker om hva som har skjedd eller vil skje, og til å være åpen for det man ikke vet hva er. Slutten er også åpen. Vi vet ikke hvordan det går videre med fortelleren. Vi vet heller ikke med sikkerhet hva som forårsaket kona til Knuts død, om det var en ulykke eller selvmord, bare at det var ved drukning. Selv mener familien at det er

selvmord. En deterministisk tankegang som ofte finnes i lukkede bygdesamfunn som dette, kommer til uttrykk ved uttalelsen fra Knuts mor som fortellerens mor bringer videre:

”Mor til Knut hadde sagt at det måtte nok ende gale. Ho kunne ikkje forstå anna, hadde ho sagt. Det var ei stund sidan ho døydde. Ho blei funnen drukna. Det var forferdeleg, hadde mor til Knut’en sagt, men det måtte bare ende gale.”  
(s. 143)

Temaet i boka er vennskap, kjærlighet, forføring, sjalusi, rivalisering og død. Men den handler også om psykiske forstyrrelser og ubalanse i sinnet, og om hvordan dette blir forsøkt kontrollert. Romanen kan ikke sies å være enhetlig. Selve handlingen går for seg i løpet av kort tid, men forfatteren flytter seg fra fortid til nåtid og tilbake igjen gjennom hele romanen. Han utfordrer leseren til å henge med, og romanen blir slik sett ikke ei lettlest bok som en kan skumme igjennom om en vil ha utbytte av den. Men den gir en desto mer dersom en benytter seg av mulighetene til å spille videre med egne tankerekker. Det er en krevende roman, selv om handlingsmønsteret er enkelt. Det meste utspiller seg under overflaten, i menneskenes indre. Leseren føres direkte inn i handlingen. Allerede på første side blir vi fortalt om uroen, skrivingen og møtet med Knut, og vi blir kjent med Knuts familieforhold og fortellerens egen livssituasjon. Tekstens intensitet her er svært sterk, men den svekkes etter hvert. Som følge av de stadige gjentakelsene, tankehoppene og den enkle handlingen blir framdriften i fortellingen svakere, og en utrent leser vil fort kunne gi opp nettopp fordi intensiteten i teksten ikke er sterk nok. Språklig er heller ikke intensiteten sterk. De stadige gjentakelsene kan virke forvirrende. Intensiteten ligger på det psykologiske plan, men her er den til gjengjeld stor og driver leseren videre i søken etter svaret, et svar som ikke gis.

Romanen er tredelt på mange områder. Det er tre hovedpersoner, tre tidsepoker, tre møter mellom fortelleren og kona til Knut. Handlingen foregår over tre dager, og boka er delt opp i tre deler. Den første delen består av fem kapitler, mens de to siste delene er bare på ett kapittel hver. Den midterste delen skiller seg fra de andre to ved at synsvinkelen forandres. I første og siste delen er synsvinkelen personal, og det meste er sett fra fortellerens synsvinkel. Det er hans tanker og synsmåter som leseren skal få innblikk i, og det er slik han har oppfattet hendelsene, leseren og skal oppfatte dem. I andre delen blir de samme hendelsene fortalt om igjen, men nå hovedsaklig sett fra Knuts synsvinkel. Det er Knuts tanker som kommer fram, og slik som Knut

oppfatter hendelsene, slik legges de fram for leseren. Det er fremdeles fortelleren som fører ordet, men nå på vegne av Knut. Han går inn i Knuts indre og forestiller seg hva han tenker. Men han forteller også om hendelser som ikke fortelleren kan ha sett eller vært med i, og utgir seg på denne måten for å være allvitende, som en aural forteller. Realismekoden i historien brytes dermed. Synsvinklene er likevel ikke absolutte. I første del lar fortelleren også Knuts synsvinkel flere ganger komme fram som her ved det første møtet der begges synspunkt legges fram:

”Eg ser Knut’en komme og Knut tenkjer at dette har han grudd seg for, men han visste det ville skje, treffe gamle kjenningar, måtte vel, sjølvsagt, og eg ser eigentleg ut slik eg alltid har gjort, tenkjer Knut’en, og så lurar han på kva han skal seie til meg...” (s. 10)

Knuts tanker er ofte en variant av fortellerens. Fortelleren vever sine egne tanker inn i Knuts som en søken etter bekreftelse på sannheten i dem. Fortelleren har lite sjøltillit, og ved å la Knut tenke de samme negative tankene, får han bekreftet sin egen utilstrekkelighet og underlegenhet, og sine egne tanker om hva andre mener om ham. Han tror også at Knut har lagt merke til konas interesse helt fra første stund, selv om hennes første samtale med ham bare er helt naturlig konversasjon. Allerede ved første møtet blir han sterkt oppmerksom på blikket hennes, og han, som sjelden er i kontakt med kvinner på egen alder, blir urolig, nesten pinlig berørt når han møter øynene hennes. Han er ikke vant med å se inn i kvinneøyne, og han misliker at Knut er vitne til dette, og lar dette komme fram i Knuts synsvinkel i andre delen.

”Augene hennar.” (s. 7)

”og Knut’en tenkjer at han i dag har treft meg, og sjølvsagt måtte kona hans sjå på meg på den måten, ” (s. 101)

Ordvalget er enkelt, uten fremmedord og vanskelige uttrykk, som for å understreke at vi har å gjøre med en uutdannet person i ei lita bygd der lite har forandret seg. Men boka er likevel ikke enkel å lese. Setningene varierer fra de ufullstendige med bare et par ord, til lange avsnitt uten punktum. Teksten veksler mellom dialog og beskrivelse. Spenningen i språket forsterkes gjennom en slik måte å bygge opp teksten på og holder leseren i ånde. Hele romanen er gjennomsyret av gjentakelser både av enkeltsetninger og deler av avsnitt. Fortelleren kommer fram i teksten både i begynnelsen og slutten av



hvert kapittel. Første kapittel både begynner og slutter med å fortelle om møtet med Knut og om fortellerens indre uro, andre kapittel starter med samme tema. Han presiserer på denne måten at han er en *skriver*, kanskje mer enn en forteller. Også inni kapitlene gjentar han om og om igjen de samme setningene og tankene. Forfatteren bruker gjentakelsene helt bevisst for å forsterke budskapet. De er insisterende og trenger seg på leseren. Samtidig virker gjentakelsene som et musikalsk uttrykk, som refreng i en sang. Språket er poetisk og rytmisk, som for å understreke at vi har med en musikalsk forteller å gjøre. Musikken er tilstede både i barndommen, ungdommen og i voksen alder, og den videreføres i fortellermåten. Rytmen i enkelte av gjentakelsene virker nærmest suggererende og manende.

Forfatteren bruker også varsel som et språklig virkemiddel. Hentydninger om jenter fra skoletiden og ungdomstiden gir tidlig leseren et hint om at årsaken til det avbrutte vennskapet ikke egentlig skyldes forskjellen i livet *etter* ungdommen, men det som skjedde *i* ungdommen, og som ikke ennå er blitt oppgjort.

Gjentakelsene, endringen av synsvinkler, tilbakeblikkene, de åpne rommene og variasjonen av setningsbygningen gir romanen mangfold, overraskelser og spennvidde og dermed stor kompleksitet.

Jon Fosse klarer med et enkelt handlingsmønster å fortelle en poetisk historie om nevrosen og angst, om kjærlighet, om sjalusi og kanskje også om hevn som er troverdig for leseren. Dette kunne ha hendt overalt, ikke bare i en liten vestlandsbygd. Det er et trekantdrama, men også et ekteskapsdrama om ekteskapet til Knut og dets tragiske slutt. Det blir tidlig klart at ekteskapet halter allerede før de kommer til bygda. Vi aner at det ikke er første gang kona legger seg etter andre menn, men vi aner også at opprøret i henne skyldes ting som ikke kommer direkte fram i denne romanen. Knuts manglende vilje til å ta et oppgjør med henne gir oss en mistanke om at *han* kan være skyld i hennes opprør, og at han derfor står maktesløs foran dette som han nå ser skje. Kanskje er det hennes måte å hevne seg på ham på, og kanskje føler han at han får som fortjent, og derfor ikke tar opp kampen sterkt nok for å vekke hennes kjærlighet igjen.

Hevntanker er kanskje ikke det rette uttrykket for tankene til fortelleren, men det er ikke tvil om at han ikke direkte misliker at Knut blir sjalu når han ser at den gamle vennen hans kommer på tomannshånd med kona hans. Knuts nagende mistanke om hva som kan ha skjedd de gangene de har vært alene, gnager som en orm i sinnet hans. Barndoms- og ungdomsopplevelser tas fram igjen og analyseres av begge. Knut har etter hvert skjönt at vennens omslag fra vennskap til sterk avstandstaken skyldes hendelsen med jenta han hadde følge med etter en spillejobb, men han kan ikke

skjønne at det skulle få slike konsekvenser. Det var aldri hans mening å gjøre vennen noe vondt. Han la ikke noe alvorlig i det med jenta, og dessuten visste han ikke at vennen var interessert i henne. Men han mistenker vennen for å hevne seg på ham ved å forføre kona hans. For fortelleren er det smigrende at kona til Knut er interessert i ham, men han kan likevel ikke svike den gamle vennen sin. Han strekker det bare til å holde Knut på pinebenken ved å åpenlyst gå opp på holmen med kona hans, og nekte for at hun sitter bak scenen under siste del av bygdedansen. Men hans allerede nevrotiske sinn tåler heller ikke flere store sinnsbevegelser. Gamle og uoppgjorte konflikter vokser sammen med dagens til et uoverstigelig fjell for fortelleren. Egenterapien ved å skrive virker bare de timene han holder på, siden blir det bare verre, inntil han slutter hele skrivingen og isolerer seg fullstendig.

Jon Fosse gir et godt bilde av en nevrotisk mann som ikke har fått noen hjelp til å behandle sin psykiske ubalanse før det ser ut til å være for sent. I ei lita lukket bygd kan det å være psykiatrisk pasient, eller å få behandling hos en psykolog fremdeles være vanskelig å stå åpent fram med. Men det er ikke sikkert at fortelleren ser på seg selv som psykisk syk, han sier bare han kjenner en uro og en intens verking i armen, mest i den venstre, men også i den høyre. Siden smerten flytter seg, er det nærliggende å tro at dette er psykosomatisk og et utslag av hans nervøsitet. Endringen i den psykiske balansen kom med episoden på ungdomshuset da jenta tok følge med Knut hjem, og han var tafatt vitne til dette. Midt i den sårbare ungdomstida slo dette knock-out på ham. Det var dråpen som fikk begeret til å renne over, og han kom seg aldri helt over kneika. Fosse minner oss på hvor sårbare ungdommer er for ting som voksne kan betrakte som ubetydelige, og hvilke konsekvenser dette kan få for et sårbart, ungt sinn.

Romanen viser oss også til fulle hva mangel på kommunikasjon mellom mennesker kan føre til. Kanskje kunne både vennskap, kjærlighet, ekteskap og helse ha vært reddet dersom alle partene hadde kommunisert åpnere med hverandre.

Jon Fosses prosa gir ikke leseren noen lett oppgave. Rytmikken i teksten er varierende, og lesingen kan av den grunn bli noe stakkato. *Naustet* hører til de bøkene som trenger mer enn en gangs gjennomlesing. Ved andre og gjerne tredje gangs lesing finner en stadig noe nytt som en ikke har fått med seg ved første gangs gjennomlesing. Både de stadige, mer eller mindre dulgte hintene om det som skjedde eller ikke skjedde i barndommen og ungdommen, minner litt om Henrik Ibsens fortellerstil. Ibsen fører leserne inn i handlingen ved å la personene snakke sammen om fortiden, Jon Fosse lar i *Naustet* fortelleren formidle sine minner fra tidligere år gjennom

tankene sine. For begge er det som skjedde i fortiden, årsak til det som skjer i nåtiden. Begge bruker også varsel om det som skal komme senere i handlingen.

Fosses skrivemåte er i første omgang forvirrende, men den oppnår sin hensikt og river leseren med til siste side. *Naustet* er mitt første møte med forfatteren, men det blir definitivt ikke det siste.

## *Referanser*

### Primærtekst

Fosse, Jon: *Naustet* (1989). Oslo: Det Norske Samlaget, 1998.

### Sekundærtekster

Bjorvand, Agnes-Margrethe og Elise Seip-Tønnesen: *Den andre leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget, 2002.

Dahl, Ingeborg Nandrup: *Ut med språket 2. Språkbruksanalyse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1983.

Ekern, Birgit: *Romanen som taus musikk. En undersøkelse av musikalske formelementer i romaner av Vesaas, Tunström, Fosse og Vaage*. Hovedoppgave. Nordisk institutt. Universitetet i Bergen, 2000.  
[URL: <http://www.ub.uib.no/elpub/2000/h/522001/> ] [16.01.2004]

Om Jon Fosse: <http://skrift.no/fosse> [16.01.2004]



## Faglige bidrag fra medarbejdere i studiet



## ”Å lese bøker kan kanskje bli en ny trend?”

*Av Hanne Dahll-Larssøn, Kristiansand Folkebibliotek / Pedagogisk Senter, Kristiansand*

Sitatet er fra et elevbrev som bibliotekarene ved Kristiansand folkebibliotek mottok etter et lesestimuleringsbesøk i elevens klasse. Kan vi virkelig snu trenden – fra TV-titting, PC-spill, Game Boy’er og andre trendy aktiviteter – til: ”Det er kult å lese bøker”? En drøm for mange bibliotekarer, lærere, utdanningsministre, bokhandlere og alle andre som ser litteraturens muligheter og fortrinn. Kan vi få det til?

Kristiansand folkebibliotek har en ”Verdihåndbok” med visjonen ”Vi skal skape inntrykk”. Under ”Barn og leselyst” står det blant annet:

”For å bli enda bedre, har vi satt oss et høyt og meningsfylt mål: Vi skal bli kongerikets beste bibliotek på barn og leselyst. For oss betyr dette at vi skal bli best på:

- lesestimulering i grunnskolen
- å gi boktips til barn
- utstillinger for barn med gode lesetips”

For biblioteket er lesestimulering i grunnskolen en utfordring som vi etter hvert har bygd opp en god kompetanse på. I mer enn 10 år har barne- og ungdomsbibliotekarer besøkt skoleklasser rundt i kommunen, fra andre til tiende trinn. Prosjektet går i korthet ut på å stimulere elevenes leselyst ved at bibliotekarene presenterer bøker valgt ut fra elevenes ønsker, interesser og nivå. Elevbrevene som skrives og sendes til oss noen uker før besøket er, sammen med lærerkommentarer, helt vesentlig for et vellykket besøk. Når bøkene er valgt (17-18 titler avhengig av klassetrinn og klassens størrelse, 2-3 eksemplarer av hver tittel) tar bibliotekarene med seg boktrillebaggene og besøker klassen. I to skoletimer blir bøkene så presentert for elever og lærer. Deretter velger alle seg en bok, og resten av bøkene blir i klassen så lenge de blir lest!

Tilbakemeldinger vi har fått har stort sett vært positive. Lærere på alle trinn melder om økt leseaktivitet og leselyst. Elevbrev vi har mottatt i etterkant av

leseprosjekt har vært gjennomgående positive, selv om noen få skriver at lesing er kjedelig.

Noen lærerstemmer:

- På vinterlesetesten har gjennomsnittet i klassen gått opp, både når det gjelder leseforståelse og hastighet (sammenlignet med høstlesetest)
- Det har styrket lesegleden, lettere å få barna til å lese annet enn leseleksa.
- Flere har fått lyst til å bruke byens bibliotek.
- Stimulerer leseferdigheten som trengs for å tilegne seg stoff i andre fag.

Noen elevstemmer:

- Jeg synes det var gøy. Jeg vil ha det igjen. Jeg vil lese igjen. (Jente, 3. klasse)
- Leseprosjektet var megakult. Til mine venner vil jeg anbefale "Kafé Haletippen". (Gutt, 3. klasse)
- Jeg har lest alle bøkene. Nå har jeg fått enda mer lyst til å låne bøker på biblioteket og jeg skulle ønske at dere kunne komme igjen. (Jente, 4. klasse)
- Jeg fikk bare lest 4 bøker, men alle var gøy. Det var leit jeg ikke kunne lese mer. (Gutt, 4. klasse)
- Tusen takk for at dere tok med dere alle de gøy bøkene! (Jente, 5. klasse)
- Den beste boken heter "Mumier om morgenen" fordi den var så spennende. Den var så gøy at jeg har kjøpt den og jeg har lest den 3 ganger til. (Jente 5. klasse)
- Det var gøy å gjøre noe annet på skolen enn matte og norsk. (Gutt, 5. klasse)
- Jeg har forresten ikke lest bøker før jeg begynte i 5 klasse. Nå leser jeg "De lange grå tennene". (Gutt, 5. klasse)
- Jeg synes dette har vært kjempegøy. Egentlig liker jeg ikke å lese, men disse ukene har jeg lest hver dag. (Jente, 8. klasse)
- "Outsiderne" var ganske spennende og den vekket en del følelser. (Gutt, 8. klasse)
- Jeg lærte at andre folk kan velge bøker for meg. (Gutt, 8. klasse)
- Det var bra. Du fikk liksom lest en bok, noe jeg vanligvis ikke gjør. (Gutt, 8. klasse)



Det er både spennende og rørende å få brev fra elever og lærer i etterkant. De fleste elevene skriver at dette var gøy, og at leseprosjekt er noe de gjerne vil være med på flere ganger. Noen sier at de har lest en hel bok for første gang i sitt liv! Dette gjelder først og fremst ungdomsskoleelever. Elever på mellomtrinnet forteller stolte om hvor mange sider de har lest.

Vi merker at vi har skapt inntrykk.

For Kristiansand folkebibliotek er leseprosjektene noe vi ønsker og vil prioritere. Hvorfor er det viktig også for oss? Gjennom leseprosjektene får elevene innblikk i barne- og ungdomslitteraturen, og dette kan inspirere til videre lesning av forfattere vi har formidlet til dem. Et annet aspekt er at folkebiblioteket får "presentert" sine tjenester og gitt et ansikt utad.

I etterkant har flere klasser kommet på besøk til folkebiblioteket.

Som litteraturformidlere blir skolene et sted der vi møter *alle* barn, også de som ikke finner veien til bibliotekene. Som litteraturformidlere ønsker vi å jobbe målrettet, glødende og engasjert, hele tiden på leting etter nøkkelen som åpner det enkelte menneskets sinn for boka, og gi alle en leseopplevelse.

Og som en gutt i 3. klasse skrev til oss: "Dere får jo også øvd dere på å lese".



## *Inn i teksten.* Et prosjekt i regi av Norsk barnebokinstitut

*Av Marianne Lillesvangstu, Norsk barnebokinstitut, Oslo / Pedagogisk Senter, Kristiansand*

”Ei god bok forlenger fantasien”, sier en av elevene fra mellomtrinnsprosjektet *Inn i teksten*.

”Ei god bok, du har fått noe når du har lest den”, hevder en av de unge som har deltatt i oppfølgingsprosjektet *Ungdom inn i teksten*.

Fem år er gått siden oppstarten i 1999. Fem år, 18 klasser og 18 lærere i et systematisk arbeid med den nyeste barne- og ungdomslitteraturen. Alle deltakerskolene har vært fra Aust- og Vest-Agder.

Høsten 2004 startet tredje prosjekt-trinn: *Teksten i bruk*, og nå er de første prosjekttrinns litteratur og arbeidsmåter i ferd med å spre seg til fem nye fylker: Nordland, Møre og Romsdal, Rogaland, Buskerud og Østfold. To ungdomsskoler i hvert fylke, to klasser på hver skole.

Prosjektene er blitt til i et samarbeid mellom Norsk barnebokinstitut, Høgskolen i Agder, Høgskolen i Oslo, Kristiansand folkebibliotek, Holsbjergskolen i Albertslund/ København, samarbeidspartnere ved Danmarks Pedagogiske Universitet og lærere og elever på deltakerskolene. Norsk barnebokinstitut er initiativtaker og iverksetter. Deltakerskolene i *Inn i teksten* og *Ungdom inn i teksten* har vært disse: Solholmen, Fagerholt, Haumyrheia, Karuss og Lindebøskauen skoler i Kristiansand, Ime skole i Mandal, Tingsaker skole i Lillesand, Evje barneskule og Evje ungdomsskule i Evje og Hornnes.

Prosjektenes hovedmålsetting er å formidle den nyeste barne- og ungdomslitteraturen, fortrinnsvis den norske, men også den nordiske. Noen få oversatte bøker fra land utenfor Norden er også tatt med. Det er en vesentlig del av målsettingen å gi lesetrening og skape gode og glade lesere, samtidig som prosjektene har fokusert på arbeidet *med* litteraturen ved å ta utgangspunkt i de unges egne leseopplevelser. Det handler om å gå inn i tekstene, bli i dem, bruke ulike verktøy til å åpne tekstene og få mer ut av dem enn det den kvantitative lesingen alene kan gi. Det handler om å bygge tekstkompetanse, utvide leseforståelsen, og bli klar over hvordan de gode tekstene er laget. Det dreier seg om å bli en bedre og mer oppmerksom leser, en glad leser med blikk for den gode historien. Som en av ungdomsskoleelevene på

Tingsaker skole utbrøt etter å ha vært med i prosjektet over lengre tid: ”Jeg ante ikke at det fantes så mye spennende og interessant i bøker!”

Elevuttalelsene er mange, et lite knippe sier noe om hva prosjektdeltakelsen har betydd for flere av elevene:

- ”Ungdomsbøkene vi leser handler egentlig om livet.”
- ”Det er mye god underholdning i fantasy-bøker, noen er veldig godt skrevet.”
- ”Jeg synes det er fint å bli kjent med så mange måter å tenke på – om døden og sorgen etterpå, f. eks.”
- ”Harald Rosenløw Eeg skriver så fantastisk godt. Han har så mange overraskende sammenligninger i bøkene sine. Jeg lærer mye om språk av ham.”
- ”Leseverkstedene er noe av det beste vi har. Da kan vi bare synke inn i boka og bli i den verdenen lenge.”

Hvordan arbeider lærere og elever i *Inn i teksten* -prosjektene?

Prosjektlererne har jevnlig prosjektgruppemøter der de får innføring i barne- og ungdomslitteratur og et spekter av arbeidsmåter. De arbeider utprøvende i sine klasser og elevgrupper, og de bruker mye tid på sammen å reflektere over eget arbeid. De leser og lytter, evaluerer og prøver igjen. De er etter hvert blitt veldig klar over at det er stor forskjell på å prøve noe og å prøve noe ut – over lengre tid. Det handler hele tiden om å være en lærende lærer. Arbeidskrevende og spennende!

Elevene får lese og arbeide med tekstene på skolen i skoletida. Høytlesingsboka er blitt like viktig på niende trinn som på femte. Høytlesing skjer med innlagte refleksjonspauser på spennende, underlige eller overraskende steder i teksten. Elevene inviteres til å tenke, samtale og hurtigskrive sine tanker, inntrykk og meninger. De leter etter spor i tekstene, noe som kan vise dem hvilken retning fortellingen vil ta. De er meddiktere og lager sine egne tekster. Hva i teksten tror du nå vil få betydning videre? Hvordan vil du at fortsettelsen skal bli? Hvorfor vil du ha den slik?

Elevene er organisert i pargrupper, de snakker sammen og skriver sammen. De skriver hver for seg, leser for hverandre og gir tilbakemeldinger. Det gjør de også i lese- og skriveverkstedet. De leser ulike selvvalgte bøker, de forteller hverandre om bøkene og blir på den måten formidlere for hverandre.

De ulike og sterkt varierende bokønskene fra elever i en og samme klasse er en stor utfordring å skulle innfri. I en av ungdomstrinnsklassene ble det slik, når læreren hadde satt opp oversikt etter å ha lest alle ønskene i elevenes logger:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- fantasybøker</li> <li>- forelskelse og kjærlighet</li> <li>- biljakt og mysterier</li> <li>- forskjellige dyr</li> <li>- bøker med sport og data</li> <li>- kunstdetektivene</li> <li>- Erlend Loes bøker om Kurt</li> <li>- noe om gjenger og hvordan folk klarer seg...</li> <li>- Isabelle Allendes bøker</li> <li>- Krim og mysterier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fortsettelsen av "En øy i havet" av Annika Thor</li> <li>- tynne bøker!</li> <li>- kjente personer, band og rockegrupper</li> <li>- triste bøker som ender godt</li> <li>- dagbok</li> <li>- noen som reiser</li> <li>- "Den usynlige" av Mats Wahl</li> <li>- bøker med fotball og gjenger</li> </ul>
---	---

I *Inn i teksten*-prosjektene ligger det en ekstra utfordring i at bøkene helst skal finnes blant de nyeste, dvs. 4-8 år gamle barne- og ungdomsbøker, hovedsakelig norske og nordiske.

I Lese- og skriveverkstedet arbeides det på flere måter. Dialog-loggen er samtalen i loggboka mellom lærer og elev. I dette arbeidet har læreren anledning til å møte den enkelte og søke å skape utvikling hos alle de ulike elevene i gruppa. I den todelte loggen får de unge trening i å bevege seg fra et ytre handlingsforløp over på et begynnende fortolkningsplan uten at læreren styrer "svarene". Det er elevenes eget møte med teksten som er det aller viktigste på disse klassetrinnene. Her skapes en forståelse der læreren med sin faglighet kan bygge videre sammen med eleven.

En av guttene på mellomtrinnet skrev dette i ett av sine første forsøk på en todelt logg om boka "Trylleslag" av Charlotte Glaser Munch. Han skrev litt hver gang han leste:

<i>Boka handler om:</i>	<i>Mine tanker om boka:</i>
<p>"Trylleslag" handler om Kaja som mister sin mor i kreft.</p> <p>Hun har ingen å snakke med.</p> <p>Faren er helt fjern, han bare går på jobb og i møter.</p>	<p>Jeg synes det er veldig rart å skrive brev til en som er død. Litt crazy liksom.</p> <p>Men det er kanskje Kajas måte å få ut sorgen på.</p> <p>Det virker litt farlig også.</p>

<p>Kaja har noen venninner og ei bikkje som heter ”Feliz”. Den går hun ofte tur med.</p> <p>Så skriver hun ofte i dagboka hun fant på loftet. Der skriver hun brever til den døde mora si akkurat som om hun var levende.</p> <p>Kaja har flere kjærester og gjør mange dumme ting. Etter hvert blir faren greiere, og Kaja får bestemt seg for hvem hun skal ha til kjæreste.</p> <p>Boka slutter godt.</p>	<p>Jeg lurер på om hun kommer til å lulle seg inn i en annen verden.</p> <p>Hvorfor skjønner ikke faren noen ting? Sånn hadde det aldri vært i virkeligheten...</p> <p>Jeg lurер på hvordan dette egentlig skal ende. Egentlig tror jeg faren våkner snart, han har jo spist ute sammen med Kaja.....</p> <p>Jeg tror hun velger Rasmus til egentlig kjærest, for hun har sett noe godt i øynene hans.</p>

I sitatloggen samler elevene på ”godsaker” i teksten. Mange har sider i *Inn i teksten*-skriveboka fylt med overraskende metaforer, originale sammenlikninger og andre spennende formuleringer. Som gutten på 14 på ungdomstrinnet. Han leste *Glasskår* av Harald Rosenløw Eeg, og her er en liten smakebit på hva han festet seg ved:

- S. 7: *Alt var helt stille – Kjempe start, spennende!*
- S. 9: *Øya blei flate og trakk seg oppover som på en kineser, kjeven jobba seg gjennom hue, og jeg kunne høre det knirke i nakken hans – Stilig!*
- S. 10: *Blikket han prøvde å skyve over på meg var blankt som to femmere og tungt som tordenskyer – Jadda!*
- S. 11: *Ole Henrik stirra på oss og tårer begynte å lekke fra øya – Godt sagt om grining!*

Alle elevene har arbeidet med kort-tekster, og de har fått hjelpeverktøy til å nærme seg tekstene på flere måter. ”Personlig tilnærming til litteratur-lista” er blitt et begrep.

Denne lista gir startere til egen tenkning, samtale og loggskriving:

- da jeg leste, la jeg merke til...
- jeg likte godt at.....
- jeg ble overrasket over.....
- jeg synes det var merkelig at....
- hvis jeg var hovedpersonen, så ville jeg....
- begynnelsen var.....
- slutten var.....

osv.

Elevene har øvd seg i å begrunne sine utsagn. Mange har gradvis blitt klar over teksters åpne rom, der vi fornemmer og aner, der vi selv er meddiktere og danner oss egne bilder. Et spennende arbeid for mange!

Biodiktet har vært et godt redskap for å bli bedre kjent med personer i tekstene. Meddiktning på flere måter har gitt elevene anledning til å følge spor i teksten og selv skrive videre. Høytlesing i grupper der de selv har valgt ut sekvenser de vil dele med hverandre, har gjort dem oppmerksomme på ulike sider ved tekstene de leser. Noen velger å lese fra det mest spennende, andre en humoristisk scene, andre noe de synes er merkelig i boka de leser. Ut fra høytlesningsstundene har det sprunget samtaler som har gitt dypere og bredere leseforståelse for mange.

Den moderne bildeboka representert ved bøker av Gro Dahle og Svein Nyhus ble en stor og overraskende leseopplevelse. Få lærere trodde i utgangspunktet at disse bøkene ville fenge ungdom. Elevenes store engasjement i møte med tekst og bilder ga mange nye tanker om bruk av bildeboka på ungdomstrinnet!

Det vil føre for langt å ta veien innom alle ledd i *Inn i teksten*-prosjektene. Men det må nevnes at samarbeidet med skolebiblioteket på skolene, folkebibliotek, bokhandlere og media har gitt prosjektklassene mange nye og spennende arenaer for formidling av litteratur og fremføring av ulike arbeider med litteraturen.

Vårkveld og skumringskveld i folkebibliotekene der elever og lærere har fått vise hva de holder på med, har samlet fulle hus og gitt mange positive tilbakemeldinger. Blest om boka gir nye lesere!

Både folkebibliotek og bokhandel har åpnet opp for elevenes egne utstillinger av bøker og omtaler, og mange elever har fått skrive bokpresentasjoner for avis. Derved har elevene og arbeidene deres blitt synlig i det offentlige rom.

Forfatterbesøk i bokhandel og på skole har vært med på å levendegjøre bøkene på en særskilt måte. Det har inspirert både til videre lesing og skriving.

Vi er underveis. Prosjektklasser og skoler arbeider videre. Nye kommer til i prosjektavsnittet ”Teksten i bruk”. Få av dem er i tvil: Arbeidet gir resultater, mange finner farbare veier til å forbedre leseferdighet og leseforståelse. Elever skriver bedre, de oppdager sider ved språk og tekster de ikke var klar over før. Og best av alt er elevstemmer som disse:

” Jeg visste ikke at bøkene handlet så mye om livet og meg selv.”

” Skolebiblioteket er blitt et spennende sted. Jeg finner masse jeg vil lese!”

” Jeg gleder meg til leseverkstedet! Jeg har lest min første bok og har tenkt å lese flere!”



# Lesingas magi. Om litteraturen og skolebibliotekaren

*Av Svein Slettan, Høgskolen i Agder*

Ei leseoppleving kan verke som ein nøkkel som opnar dører til skjulte rom i livet vårt. I tekstar kan vi møte sansevekkande bilete av menneske og miljø som engasjerer oss og gir oss livsinnsikt. Og vi kan få kunnskap som utfordrar tankekrafta og fører oss inn i ei fagleg og personleg utvikling vi knapt kunne tenkt oss rekkevidda av. Nokre gonger kan denne opnande krafta i lesinga opplevast som magisk. Den er uforklarleg, men vi opplever at den finst når teksten fangar oss inn. Den danske barnebokforfattaren Louis Jensen seier det slik:

Og den ultimativt største opplevelse for mig er, når teksten plutselig åbner for de dimensioner i verden, som hidtil har været skjult - når det lykkes at strejfe det, der næsten ikke kan beskrives. Nogle læsere fanger det og tager det med sig - på den måde kan litteraturen gøre os mere åbne og brede i vores forståelse af os selv og verden.<sup>1</sup>

Skolebibliotekaren og læraren skal leggje til rette for at barn og ungdom i skolen kan få slike leseopplevingar. Til det trengs det kunnskap både om barn og bøker, og framfor alt engasjement og glede. Den som sjølv finn glede i å lese, vil ha størst sjansar for å komme i kontakt med den lysta som driv fram lesing hos barn.

Folk er ulike og interesserer seg for ulike typar litteratur. Slik er det for vaksne og slik er det for barn. Dei aller fleste vaksne som er glade i bøker, vil finne at leselysta opp gjennom barndom og ungdom blei vekt av eit stort spekter av tekstar: teikneseriar, enkle seriebøker, faglitteratur (frå bruksrettleiingar til biografiar), romanar for barn og ungdom, pirrande bøker meint for vaksne - med meir. Tekstane hadde ulik evne til å gi innsikt i tilværet, men du kunne gjere gull av gråstein når du med din tørst etter meining gjekk inn i teksten og skapte den i ditt bilete. For *deg*, der og då, var det noko ved just desse skrivne orda som fekk i gang noko i tanker og kjensler.

Er ein oppteken av å vekke leselyst, må ein interessere seg for at ulike lesarar nyttar ulike inngangar til litteraturen. Vidare må ein ha syn for at det kan vere behov for ulikt lesestoff til ulike tider og høve. I det følgjande vil eg, med grunnskolen og

---

<sup>1</sup> Frå intervju med Louis Jensen i *Læsningens magi - om børn, bøger og læselyst*. Kbh.: Biblioteksstyrelsen, 2003.

barnelitteraturen som hovudfokus, peike på det vi kunne kalle to hovudinngangar til litterære opplevingar, som eigentleg ikkje er så veldig forskjellige. For det første den som går gjennom trongen til *kunnskap* – eller nysgjerrigheit på saker og ting i verda. For det andre den som går gjennom forskjellige former for lyst og spenning ved teksten, det som i vid forstand har å gjere med det *estetiske* ved litteraturen. Eg vil òg komme inn på skolebibliotekarens rolle som litteraturformidlar, som foregår ved begge dei to nemnde inngangane til litteraturens verden: Han er vegvisar både for den som søker kunnskap og for den som er på jakt etter ei spennande forteljing og tiltrekkjande litterære figurar.

### *Lysta på kunnskap*

Eg synest det er grunn til å oppvurdere interessa for å finne *kunnskap* i litteraturen. Barn er nysgjerrige på verda og har ein naturleg kunnskapstørst som godt kan kanalisert inn i lesing dersom tilhøva ligg til rette for det. Har dei fått interesse for noko og oppdagar at det finst litteratur som kan hjelpe dei, vil dei lese om dei kan. Bakom ligg eit grunnleggjande ønske om å vekse både i kunnskap og betydning, nokre gonger styrt av spontane innfall eller kortsiktige perspektiv ut mot venneflokket eller skolen, andre gonger styrt av draumar eller planar framover mot vaksenlivet.

Lysta på kunnskap kan gi inngang til mange slags litteratur. For det første fører den sjølvsagt inn i faglitteraturen, som har kunnskapsformidlinga som hovudsiktemål. For nokre born, ikkje minst mange gutar, er fagbøkene favorittlesnaden. Dei les fordi dei vil vite meir om konkrete saksforhold i verda. Men den funksjonen faglitteraturen har for lesaren, går langt ut over rein faktaoppsamling. Ei god faglitterær bok kan gi ei rekke av dei same lesefrukter som skjønnlitteraturen, fordi all lesing inneber eit møte mellom teksten og den einskilde lesarens mangfaldige erfaringshorisont, som han les inn i teksten. Som tekstforskarer Anne Løvland skriv i ein artikkel om faglitteratur for barn: "Det å vere lesar er ein aktiv prosess der lesaren hjelper til med å skape meining i teksten gjennom å la eigne erfaringar, haldningar og kjensler påverke han".<sup>2</sup> Faglitteraturen gir høve til møte med inspirerande menneske, med spennande hendingar og gåtefulle sider ved tilværet og med pirrande utfordringar til tankekrafta. Den gir kunnskap som gjer ein i stand til å stå fram med autoritet i samtalar med andre og i problemløysande aktivitetar av mange slag. Og den gir næring til planar og draumar om kva ein kunne ha lyst til å bruke evnene sine på i livet.

---

<sup>2</sup> Anne Løvland: "Den breie vegen til fagkunnskap". I: *Årboka Litteratur for barn og unge* 2002. Oslo: Samlaget, 1998.

Norsk faglitteratur for barn frå 1990-talet og utover har vore i ei gledeleg utvikling. Ønsket om meir vekt på undersøkjande arbeidsformer i skolen, som blei formalisert i læreplanverket av 1997, tydeleggjorde store manglar på det faglitterære feltet. Eit steg framover var det då faglitteraturen for barn kom inn under innkjøpsordninga frå 1996 med om lag 20 titlar pr. år. Produksjonen blei større, og etter kvart er det blitt gjort ein heil del for å få laga oppdaterte norske fagbøker om eit breitt spekter av emne, sjølv om vi har langt igjen til vi kan seie at utvalet av faglitteratur for barn er godt i Norge. Satsinga på fagbøker frå 1990-talet avteiknar seg for øvrig i at skolebibliotekarforeningas litteraturpris fleire gonger er blitt tildelt faglitterære forfattarar som Ole Røsholdt (1991), Egil Hyldmo (1998) og Eirik Newth (2004) og fagformidlande skjønnlitterære forfattarar som Jostein Gaarder (1993) og Bjørn Sortland (1999).

Eit interessant trekk ved fagbøker for barn dei seinare åra er det medvitne forholdet mange forfattarar har til språk, forteljeteknikk og grafisk utforming av bøkene. Dei arbeider på ulike måtar med å opne tekstane for barn, gi både invitasjonar og utfordringar inn mot fagfeltet. Stadig oftare ser vi at fagbokforfattarane evnar å skrive slik at her blir gode tilknytingspunkt for barnets eiga erfaringsverd til fagstoffet. Dette er til dømes eit viktig drag hos Eirik Newth, som ofte vender seg til barnet på ein illustrerande og sansevekkande måte. Eit enkelt døme blant mange moglege finn vi i den vesle boka *Planetene* (2002), ei av ein serie på fire bøker om verdsrommet:

Hvis du er ute en varm sommerdag, kjenner du hvor varm Sola er. Da er det rart å tenke på at Sola ligger veldig langt unna. Det er 150 millioner kilometer fra Sola til Jorda. Hvis du skulle kjøre fra Jorda til Sola med bil, ville turen ta 200 år! I virkeligheten er det ikke mulig å kjøre dit, for mellom Jorda og Sola ligger verdensrommet. Verdensrommet har ikke luft, som vi trenger for å puste, og det er kullsvart og iskaldt.

Hos Egil Hyldmo ser vi eit anna trekk: variasjon mellom ulike sjangrar og stadig veksling mellom ulike typar illustrasjonar. I *Ulveboka* (1997) varierer han mellom informativ sakprosa (kalla "Harde fakta"), ei gjennomgåande skjønnlitterær forteljing om "Ulveguten" og "Ulvejenta", og ordtak, eventyr og sagnstoff ("Utruleg, men sant?"). Illustrasjonane vekslar mellom fotografi, nøyaktige svart-kvitt-teikningar av fenomen knytt til faktaopplysningane, og meir fabulerande fargeteikningar. Som i lærebøker kan ein diskutere kor vellukka det er med meir eller mindre pedagogiske forteljingar knytt til fagformidling, men uansett ser vi ein vilje hos mange

fagbokforfattarar i dag til som Hyldmo å arbeide på brei front med å vekkje nysgjerrigheita hos barnelesaren. Eventyr og forteljingar er sjangrar barn kjenner seg heime i, og eit stadig vekselspel mellom ei rad ulike bilete som knyter seg til ulike bilettaradisjonar, møter dei ofte i film, fjernsyn og elektroniske spel.

Endeleg har vi slike fagbøker som i heile sitt opplegg nærmar seg skjønnlitteraturen, og er avgjerande prega både av forteljingssjangeren og originalt kunstnarleg språk. Det gjeld til dømes biografiar for barn og ungdom, der vi har fått sterke bidrag dei seinare åra. Anne B. Ragdes *Biografien om Sigrid Undset. Ogsaa en ung Pige*. (2001) er eit godt døme på korleis diktarspråket til ein skjønnlitterær forfattar fargar framstillinga og gjer henne varm, levande og nærværande. Ragde er oppteken av å knyte Sigrid Undsets tid saman med vår, gjennom å tydelegegjere kjensler og livsproblem som er gjenkjennelege for ungdom også i dag. Eit anna døme på fagformidling med kunstnarleg kraft finn vi i Tor Åge Bringsværds mange bøker om den norrøne gudelæra (*Vår gamle gudelære*, 12. bd., 1985-1995) og gjenforteljinga hans av myteforteljingar frå andre delar av verda (t.d. *Noa. Han som overlevde den store flommen*, 1997). Bringsværds tekstar spelar heile vegen saman med ei rad fine bidrag frå ulike biletbokillustratørar.

Det kan òg vere grunn til å peike på kunnskapsinteresse som ein veg inn i skjønnlitteraturen, særleg til forteljingsbøker. Romanen er eit svært fleksibelt tekstrom der forfattaren kan vandre mellom ulike skrivemåtar innanfor same ramma og vekkje resonans i ulike sider ved lesaren. Ganske ofte finn vi ei tydeleg interesse for å formidle kunnskap, ikkje minst om det konkrete miljøet der handlinga spelar seg ut. Og nysgjerrigheita på å få vite meir om tida og staden vi høyrer om, kan vere svært ansporande for den som les, enten ein er barn eller vaksen. Ein vaksenroman som Dag Solstads *16.07.41* (2002), til dømes, formidlar detaljert kunnskap om gatenett, bygningar og folkeliv i Berlin, og kan i lange periodar nettopp lesast som ein form for personleg, om enn noko eksentrisk, guide til denne byen. Kunnskap om kultur og geografi kan vi òg hente gjennom utbreidd folkelesnad som kriminalromanar og thrillerar, til dømes ein populær roman som *Flaggermusmannen* (1997) av Jo Nesbø, der handlinga er lagt til Australia. Eg vil tru at mange lese- og reiseglade vaksne rett som det er parallell-utforskar kartbøker og oppslagsverk når dei les slik litteratur.

I skjønnlitteratur for barn og ungdom har det kunnskapsformidlande alltid vore eit viktig drag. Held vi oss til dei siste hundre år, kan vi peike på mellomkrigstidas gutebøker og ungpikébøker, som ikkje sjeldan hadde eit internasjonalt tilsnitt og serverte informasjon om andre land og folk for lesarar som ennå kjende lite til anna enn heimstavnen. Ei slik bok er Einar Spangs emigrantroman med handling frå New

Zealand: *Nybyggerne ved Mokau* (1924). Vi fekk etter kvart òg ei rekke skjønnlitterære barnebøker der kunnskapsformidlinga var eit *hovudsiktemål*, og som i høg grad var spennande og levande forteljingar. Odd Brochmanns to biletbøker om Marianne - *Mariannes brev* (1946) og *Fortellingen om Marianne på sykehus* (1948) - er gode døme. Det same er, i eit større kunstnerisk format, den internasjonalt kjende Aimée Sommerfeldts bøker frå India: *Veien til Agra* (1959) og *Den hvite bungalowen* (1962).

Dei siste tiåra er det ingen ting som tyder på at interessa for kunnskapsformidling gjennom skjønnlitteratur for barn og ungdom er blitt borte. Den pregar dei historiske romanane til ein moderne klassikar i norsk barnelitteratur som Torill Thorstad Hauger, slik som *Røvet av vikinger* (1978) eller emigrantserien som blei innleidd med *Amerika! Amerika!* (1987). Den er ei hovudsak i Jostein Gaarders berømte didaktiske romanar, som *Kabalmysteriet* (1990), *Sofies verden* (1991) og *Julemysteriet* (1992). Og den kunnskapsformidlande interessa blir ført vidare hos ein mangfaldig forfattar som Bjørn Sortland. I kriminalseriar som *Julia og Jonas*-bøkene (1997-1999) og *Kunstdetektivene* (2000-2003) integrerer han ein god porsjon geografi- og kulturkunnskap i spenningsforteljinga, og i dei kjende biletbøkene *Raudt, blått og litt gult* (1993) og *Forteljinga om jakten på forteljinga* (1995), med bilete av Lars Elling, er han i grenselandet mot faglitteraturen med si formidling av målarkunst og litteraturkunnskap.

Den viktigaste forma for kunnskap vi får gjennom skjønnlitteraturen, har likevel å gjere med det Louis Jensen var oppteken av, evna diktinga har til å gi innsikt i sjølve det å vere menneske, *tilværet* i alle fasettar. Det er det som læreplanen i norsk fangar inn i innleiinga: "Forteljingar, litteratur og dikting er ikkje berre lesestykke, men også lærestykke, fordi vi møter situasjonar, lagnader og val som verkar formande på vår eigen karakter - ja, på karakteren og psyken til alle dei som les dei same tekstane."<sup>3</sup> Det ligg ein slags *eksistensiell* kunnskapstørst bak interessa for å sjå dei menneskelege draumar og konflikhtar som ein aner i seg sjølv, få form i ei spennande forteljing. Dette aspektet skal vi komme tilbake til.

Med tanke på den i vidaste forstand kunnskapsformidlande dimensjonen ved skjønnlitteraturen, er det rimeleg at skolebibliotekarar og lærarar er opptekne av å knyte slik litteratur inn i tverrfaglege tema- eller prosjektarbeid i skolen. I bunn og grunn er det ei vidareføring av idealet som Nordahl Rolfsen bekjente seg til - det at

---

<sup>3</sup> *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Oslo: KUF, 1996.

"kunnskapene passerer fantasien som medium".<sup>4</sup> Ein spennande roman kan sjølvstendig levandegjere arbeidet med eit historisk tema og føre til interesse for å gå vidare inn i fagleg kjeldematerial. Det gjeld berre å vere merksam på at den innsikten som finst i ei skjønnlitterær bok, kan vere så uendeleg mangfaldig, og at det ein får vite om eit bestemt tema, kjem fram fordi ein legg eit særleg perspektiv på teksten. Det store mangfaldet i diktinga får lesaren best syn for når han møter teksten utan spesielle føringar.

Noko som er felles for skjønnlitteraturen og faglitteraturen, er den kunnskapen teksten formidlar om seg *sjølv*, altså språk- og tekstkunnskap. Lesing gir kunnskap om dei komposisjonsmønster som er karakteristiske for sjangrane og om korleis ord og setningar kan setjast saman for å oppnå bestemte verknader. I omgang med eit breitt spekter av tekstar, gjennom både lesing og eiga utprøvande skriving i skolen, utviklar barnet denne kunnskapen. Å oppleve at ein er i stand til å veksle mellom ulike måtar å uttrykkje seg på, slik som ein ser det demonstrert i modellane frå litteraturen, styrkar sjølvkjensla. Slik har utvalet av litteratur i skolebiblioteket, og korleis denne litteraturen blir utnytta av lærarane, òg noko å gjere med *språkutviklinga* til elevane.

Det er altså grunn til å understreke at leselyst i høg grad kan knyttast til lysta på kunnskap og med den gleda det gir å sjå at ein meistrar noko betre. I det heile er det vanskeleg å skilje ut læringspotensialet i litteraturen frå den lystbetonte omgangen med han. Sjølv når vi tenkjer at vi berre skal lese for å kople av og ha det moro, lærer vi jo som oftast noko – eller nokre av dei innsiktene som vi hadde, blir utdjupa på ein eller annan måte.

Likevel er det i høg grad viktig å framheve spesielt det vi kunne kalle lysta ved sjølve *teksten*, fascinasjonskrafta som finst i opplevinga av litteraturen, frikopla frå alle nytteomsyn til kunnskap og læring. Både for skolebibliotekaren sjølv og for elevane er det å halde kontakt med denne *estetiske* lysta i lengda den djupaste motivasjonen for lesing ut over det heilt nødvendige.

### ***Lysta ved teksten***

"Jag ville så gärna att mitt barn skall få i sin hand nyckeln till det förtrollade landet, där man kan hämta den sällsammaste av all glädje," skriv Astrid Lindgren i sin kjende appell om litteraturens verdi.<sup>5</sup> Det er opp til kvar einskild lesar å finne si eiga glede i det landet bøkene opnar opp for, dersom han blir synt vegen dit. Men går det an å

---

<sup>4</sup> Sitert etter: Synnøve Ulvik: *Portåpneren. Formidling av skjønnlitteratur i skolebibliotek - hvorfor, hvem, hvordan?* Oslo: Norsk kulturråd, 1995.

<sup>5</sup> Dvs. i eit lite appell-dikt som først sto i Astrid Lindgrens artikkel "Om läshunger" i *Vi husmödrar*, nr. 10, 1956. Her sitert etter Birgitta Ahlén: *Veta mera om barnböcker*. Lund: Bibliotekstjänst, 1987, s. 12.

peike på nokre allmenne drag ved litteraturen som har å gjere med den særlege fascinasjonskrafta vi møter der? Ja, vi kan iallfall peike på nokre fenomen som først og fremst høyrer *skjønnlitteraturen* til: spenninga i forteljinga, rikdommen i det menneskelege møtet i litteraturen og krafta i det poetiske språket.

For det første: Litteraturen gir oss forteljingar, og den kjem dermed i møte med vårt elementære behov for spenning og variasjon i tilværet. Forteljinga inneheld ein slagkraftig kombinasjon av det kjende og det ukjende. Grunnstrukturen blir vi fortrulege med frå vi er små: Forteljinga syner oss problem og konflikhtar som nokon strevar for å greie opp i, og det byggjer seg opp spenning gjennom eit samanhengande handlingsforløp som går mot eit høgdepunkt. Samstundes som rammene slik er kjent, vil det alltid vere noko nytt i kvar forteljing: nye menneske, nye miljø, nye konflikhtar, plutslege overraskingar i handlingsutviklinga, nye løyndomar som blir avdekka. Denne dobbeltverknaden av det gamle og det nye verkar særleg sterkt i litteratur som følgjer formelprega sjangermønster, som kriminalromanar og mytisk-eventyrleg litteratur (fantasy). Den enorme suksessen til Harry Potter-serien byggjer nettopp på J.K. Rowlings glimrande evne til å føre inn originale og spennande element innanfor kjende sjangerrammer.

For det andre ligg det mykje kraft i dette at litteraturen gir oss høve til å komme på innsida av menneske, følgje med i tankar og kjensler hos nokon vi kan setje i forhold til vårt eige liv. "Litteraturen gjer det legitimt å vise kjensler, vi engasjerer oss kjenslemessig i dei personane vi les om, kan le med dei når dei er glade eller bli sinte når dei blir urettferdig behandla," skriv barnelitteraturforskarer Gunvor Risa.<sup>6</sup> Når litteraturen viser oss ulike måtar å leve på, gjerne stilt opp mot kvarandre i konflikt, opnar det for tankar om korleis vi sjølve lever. Dette som vi kunne kalle *livsbiletet* i litteraturen, er blitt tydeleg utvida i bøker for barn og unge dei siste tiåra. Barnebokverda er kort sagt blitt meir mangfaldig. Ikkje minst framgangen for fantastisk litteratur i alle slags former har løfta fram litteraturen som eit møte med det framande, det som er annleis og eksotisk, og ikkje nødvendigvis speglar eller bekreftar røyndommen til lesaren.

For det tredje presenterer litteraturen oss for krafta i det poetiske språket. Dikting – også i prosa – er i grunnessensen noko anna enn å presentere ei sak i kvardagsspråk. "I poesien er språket til å ta og føla på, det er berre å gjera det!," som lyrikaren og pedagogen Per Olav Kaldestad seier.<sup>7</sup> Diktarspråket syner seg som noko

---

<sup>6</sup> I: Ingeborg Mjør, Tone Birkeland og Gunvor Risa: *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar*. LNU/Cappelen, 2000, s. 215.

<sup>7</sup> Per Olav Kaldestad: *På veg til diktet*. Oslo: LNU/Cappelen, 1990, s. 9.

særleg sansevekkande, med rytmisk og musikalsk kvalitet, og det faldar seg ut som original og overraskande språkkonstruksjon, ein kunstnarleg skapnad som dreg til seg merksemda for si eiga skuld. Som når Tormod Haugen i sin vesle trilogi om kjærasteparet Georg og Gloria skildrar eit kyss:

Så kysset de.  
Et lite og fort kyss.  
Bittelite og ørfort.  
Leppene hans var tørre.  
Leppene hennes var myke.  
Etterpå så Georg ned i gresset,  
der det lå litt sølv.  
Gloria så opp på månen  
som drysset ut sølvet.  
De sa ingenting.  
Kysset hadde vært rart.  
På TV så det annerledes ut.<sup>8</sup>

Engasjement for litteraturen som estetisk oppleving, får ein først og fremst gjennom eiga lesing. Ein blir fylt av ei glede som ein ønskjer å dele med andre. Men som formidlar treng skolebibliotekaren òg systematisk *kunnskap* om litteratur, og somtid treng ein å få komme i eit forum av andre engasjerte litteraturfolk som ein kan dele erfaringar med og få inspirasjon frå. Endeleg trengst det ressursar kanalisert inn i arbeidet som blir gjort for å fremje leseglede, slik at folk som ønskjer å gi av seg sjølv, får tid og oppmuntring i arbeidet.

Mitt inntrykk er at vi òg på desse områda er på rett veg. Ein viktig ting som har med ressursar å gjere, er at interessa for lesestimulering hos styresmaktene har stige monaleg, særleg etter dei store internasjonale leseundersøkingane dei seinare åra (IEA, PISA, PIRLS). Her har det synt seg at Norge treng sterkare satsing på leseopplæring, både den primære opplæringa og den som skal halde lesinga ved like oppover i klassane. Vi har fått ført inn mykje pengar i tiltak som *Foreningen !les*, *Den kulturelle skolesekken* og *Gi rom for lesing*, og mange prosjekt som er trekt i gang gjennom desse og andre satsingar, har nettopp med litteraturoppleving og litteraturglede å gjere.

---

<sup>8</sup> Frå Tormod Haugens *Hjerte og smerte (og Taj Mahal)* (1997), s. 13.



Eit kjent døme på eit litteraturprosjekt i skolen ber det talande namnet "Inn i teksten". Det blei finansiert av Norsk kulturråd, initiert frå Norsk barnebokinstitutt i Oslo, men utvikla og gjennomført på mellomtrinnet ved utvalde skolar i Aust- og Vest-Agder i perioden 1999-2002 under leiding av Marianne Lillesvangstu. Her blei det vald ut skolar som hadde motiverte lærarar og eit godt miljø for lesestimulering, til eit metodisk opplegg for arbeid med ny barne- og ungdomslitteratur. Ein la stor vekt på motivasjonen og leseopplevinga hos elevane, gjennom variert utval av litteratur, engasjert formidling, personleg respons i leselogg og fabulerande tekst- og biletskaping i forlenginga av lesinga. Målet har vore både å fremje leseglede og å hjelpe elevane til å få omgrep og uttrykksmåtar for det dei opplever i litteraturen.<sup>9</sup> Prosjektet har vore vellukka, og frå 2002 har eit liknande prosjekt blitt gjennomført ved ungdomsskolar på Agder. Samstundes blir kunnskapen spreidd vidare til andre lærarar, skolebibliotekarar og litteraturformidlarar elles i landet.

Slike prosjektsatsingar går hand i hand med konferansar og kurs som fokuserer på litteratur og formidling til barn og unge. Det ser ut til at slike verdfulle møteplassar meir og meir er blitt prega av interessa for litteraturen *sjølv* og for lesingas magi, framfor fundering over nytteomsyn og kva vi skal bruke lesinga til. Eit godt døme er den store nordiske barne- og ungdomslitteraturkonferansen i Stavanger, som samlar mange skolebibliotekarar, og som i 2005 blir arrangert for sjuande gong. Her finn vi ei inspirerende blanding av forfattarmøte, utstillingar, kunstnarlege opplevingar av ymse slag og faglege føredrag.

Sjølvsagt finst det òg ei mengd med trykt fagstoff tilgjengeleg for formidlaren som søker kunnskap om litteraturen sjølv. Frå Landslaget for norskundervisning (LNU) har det komme ei rekke verdifulle og inspirerende bøker om litteratur frå 1980-talet og utover, og Biblioteksentralen gir stadig ut hefte om sjangrar og forfattarskap i tillegg til bok- og emnelistene. Lat meg likevel særleg understreke éi nær, praktisk og effektiv kjelde: tidsskriftet til Skolebibliotekarforeningen i Norge, *Skolebiblioteket*. I kvart nummer finn vi her større og mindre artiklar der skolebibliotekarar fortel om bøker dei har sansen for og/eller korleis dei har arbeidd med litteratur i skolen. Det har særleg stor verdi når ein får tips og hjelp til å halde inspirasjonen oppe frå kollegaer som står i det same arbeidet som ein sjølv. I dei seinare årgangane av tidsskriftet er bokorienteringane til Ole Peder Moy, lærar i Arendal og tidlegare leiar i Skolebibliotekarforeningen, eit godt døme på slik litteraturformidling til kollegaer.

---

<sup>9</sup> Jf. Elise Seip Tønnessen: "Å lede elever inn i teksten". I: Bjorvand, Agnes-Margrethe og Elise Seip Tønnessen: *Den andre leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget, 2002.

## *Mellom lærarar og elever*

Som litteraturformidlar vender skolebibliotekaren seg både til lærarar og elevar. Kor viktig lærarens haldning til litteratur er for leseinteressa i klassen, er kort og fyndig uttrykt av den svenske læreraren Per Settergren i boka hans om litteraturformidling, *Kulturmodellen*: "I klasser med belasta och litteraturinteresserade lärare, där blomstrar läslusten. I klasser där läraren inte intresserar sig för litteratur, där slokar läslusten".<sup>10</sup> Det kan sjølvsagt stå på viljen, men ofte ligg hovudutfordringa for lærarane i krefter, tid og idear til korleis dei skal ta fatt. Som det står i ein presentasjon av *Inn i teksten*-prosjektet: "Mange lærere føler at de kommer til kort. De har liten kjennskap til den nye litteraturen, og de mangler metoder for litteraturformidling av den typen som læreplanen forutsetter. Dermed står de dårlig rustet til å være det viktige mellomledet mellom den nye litteraturen og de unge leserne."<sup>11</sup>

Spørsmålet blir korleis ein skal kunne finne ordningar for spreieing av informasjon til lærarane, arenaer som utstillinger, orienteringar, lesesirklar, stader der det kan formidlast kunnskap og delast erfaringer. Det er viktig å halde fast at det kan komme mykje ut av enkle tiltak, slik som det vi høyrer om i *Skolebiblioteket* 1/2003, der Hanne M. Rasmussen, skolebibliotekar frå Grimstad, fortel om ei "litteraturgruppe om ungdomslitteratur for lærarar"<sup>12</sup>. Når skolebibliotekaren og ei gruppe lærarar møtest frå tid til annan og deler leseerfaringar frå nye bøker, aukar både kunnskap og inspirasjon, og arbeidet i litteraturgruppa kan etter kvart knyttast opp mot ulike prosjekt som er aktuelle i litteraturundervisninga ved skolen.

Overfor elevane er første bod eit mest mogleg breitt og variert utval av litteratur. Det gjeld å kunne tilby "bøker som står i forhold til hvert barns forutsetninger og evner", som det heiter i *Portåpneren*, Norsk kulturråds ressursbok om formidling av skjønnlitteratur i skolebibliotek. Ikkje så enkelt, sjølvsagt, men utviklinga av norsk barne-og ungdomslitteratur gir iallfall grunn til optimisme. Gjennom 1980- og 90-tallet har vi sett ein veldig auke i talet på bokutgjevingar, samstundes som utvalet av ulike typar litteratur har auka kraftig - både når det gjeld sjangrar, skrivemåtar og ulik vanskegrad på litteraturen.

Eitt velkjent døme på ein litteraturkategori som har vore i sterk vekst og som har betydd mykje for leseinteressa òg blant dei som les lite og seint, er lettlesbøkene. I dag blir dette omgrepet brukt svært vidt, om ei mengd bøker som er relativt korte og nokså lett tilgjengelege, ofte (men ikkje alltid) utgitt i lett kjennelege forlagsseriar av

---

<sup>10</sup> Per Settergren: *Kulturmodellen*. Sth.: Almqvist & Wiksell, 1985.

<sup>11</sup> "Inn i teksten - litteraturformidling". Presentasjon frå Norsk Barnebokinstitutt. URL: <http://www.barnebokinstituttet.no/>

<sup>12</sup> Hanne M. Rasmussen: "To opplevelser til inspirasjon i ungdomsskolen". *Skolebiblioteket*, 1/2003.

typen Leseløve, Kobra, Sirius, osv.<sup>13</sup> Dei blir lesne av barn dei første åra etter at dei har lært å lese, som mengdelesing. Men dei blir òg lesne av barn lenger oppover i klassane, som les sakte og treng relativt korte og enkle bøker. Ei rekke dyktige forfattarar er blitt engasjerte til å skrive slike bøker, og vi har fått mange fine tekstar der det konsentrerte formatet har fungert som kunstnerisk utfordring for forfattarane. Einar Økland, Kjersti Scheen, Jón Sveinbjörn Jónsson, Jon Ewo, Torill Eide, Erna Osland, Paul Leer-Salvesen og Axel Hellstenius er døme på forfattarar som har fått mykje ut av dette formatet. I stigande grad kjem det òg fagbøker som lettlesbøker, slik at ulike lesebehov kan bli tilgodesett.

Også det vi må kunne kalle typisk underhaldningslitteratur, som spennande seriebøker og morobøker, er i dag godt representert i norsk barne- og ungdomslitteratur. Saman med den aktive satsinga på lydbøker gir det eit rikt tilfang av tekstar for den som er ute etter å stimulere til lesing. Utfordringa ligg kanskje helst i å vekke interessa for lesing i *det heile tatt* hos ein del elevar. Det kan ha med så mange ting å gjere, også med i kva grad eleven har tillit til og kan identifisere seg med den som er formidlar. Eit relevant spørsmål ved mange skolar i dag kan til dømes vere: Kor mange mannlege lærarar finst det her som gløder for litteratur, og som kan inspirere gutane til lesing? Skolebibliotekarens arbeid med å leite etter gode alliansepartnarar tar iallfall aldri slutt.

Ei oppgåve for ein kunnskapsrik bokformidlar som skal finne bøker til ulike barn (og lærarar), kunne elles vere å røske litt opp i tilvande førestillingar om kva som kan vere interessant litteratur. Oppfinnsom formidling kunne til dømes trengast på områda biletbøker og lyrikk, der det finst mange gøymde skattar som forsvinn i hyllene og kassane fordi det ikkje finst folk som kjenner litteraturen og formidlar den vidare. Slik var det gleden at ein forfattar som Tormod Haugen fekk Skolebibliotekarforeningens litteraturpris for den særprega vesle illustrerte boka *Georg og Gloria (og Edvard)* i 1997, og at Finn Øglænd fekk prisen i 2001 for ei diktsamling for ungdom - endatil på nynorsk: *Dei penaste jentene på tv!*

Eit anna område som burde nyte godt av aktiv formidling, er det vi kan kalle kompleks og kunstnarleg høyverdig ungdomslitteratur, som vi etter kvart har ganske mykje av i Norge. Tormod Haugen har lenge gitt ut ungdomsromanar av svært høy kvalitet, mange med innslag av fantastisk og med eksperimentell forteljeteknikk. Andre døme er Harald Rosenløw Eegs forunderlege dystopiar og Ragnar Hovlands burleske romanar. Slike forfattarar set krav til lesaren og kan ikkje plasserast i lettvinde

---

<sup>13</sup> Jf. Anne-Stefi Teigland: "Lettlestbøker – for hvem?" *Norsklæraren* 1/2002.

båser som "spenning" eller "humor". Dei passar heller ikkje inn i sjablongar om at ungdom nødvendigvis må "kjenne seg igjen" i personar og miljø i bøkene. Derimot møter dei lesaren med eit språk og eit livsbilete som er eigna til å overraske, forandre og utvikle den som les. Barn og ungdom er forskjellige og har ulike litterære behov. Nokre kan trenge større eller meir særskilte leseutfordringar enn andre. Også desse lesarane treng formidlarar som kjenner litteraturen og kan vise dei vegen til nye litterære opplevingar.

### *Litterære gleder på nettet*

Lat meg til slutt byggje ei bru mellom bokverda og den digitale verda, to tekst-rom som skolebibliotekaren i dag vandrar fram og tilbake mellom stadig vekk. Ei stund tenkte nokre at Internett kunne bli eit trugsmål mot litteraturen. I dag verkar det snarare som nettet kan hjelpe oss med å byggje opp om den. Iallfall er det dei seinere åra utvikla mykje stoff på Internett som kan takast i bruk av den som arbeider med litteraturformidling, og også vidareformidlast til lærarar og elever.

Internettressursar gir oss rask oversikt over produksjonen til ein forfattar, og som regel ligg det ute omtalar og meldingar av bøkene frå ulike kjelder, kanskje saman med intervjuar og reportasjar. Slike informasjonsbasar finn vi under store aviser som *Aftenposten* og *Dagbladet* og under NRK, som òg kan bidra med lyd- og biletinnslag. I tillegg finst store samlingar med stoff om forfattarar og bøker under forlaga og nokre av dei store biblioteka.

Skolebibliotekaren kan òg glede seg over særleg utvikla informasjon nettopp med tanke på dei som er litteraturformidlarar. Pr. dags dato eksisterer det til dømes to nettstader om barnelitteratur: *Barnebok.no* og *Barnebokkritikk.no*. *Barnebok.no*, starta av Agnes-Margrethe Bjorvand og Anne Løvland frå Høgskolen i Agder, inneheld ei rekke lett tilgjengelege omtalar og vurderingar av barnebøker, og har versjonar både for barn, lærarar og foreldre. For ein skolebibliotekar som ønskjer å skaffe seg eit raskt inntrykk av ei bok formidla av ein kvalifisert og engasjert lesar, er dette ei gullgruve. Her finst òg bokomtalar skrivne av barn. *Barnebokkritikk.no* inneheld lengre meldingar av barnebøker skrivne av litteraturkritikarar, og høver dermed godt for den som vil gå noko djupare ned i tekstane. Moglegheitene er dessutan gode til å lese på kryss og tvers mellom nettstadene etter behov. Meldingar og bokomtalar kan ein elles finne ei rekke andre stader, ikkje minst der barn og ungdom skriv sjølv, som under nettsidene til *Aksjon txt*, som er ein del av tiltaket *Foreningen !les*.

Internett kan i stigande grad brukast som kjelde til litterære opplevingar for barn og ungdom. For det første finst det litterært stoff laga i forlenginga av ein boksuksess,

der lesarane får ein ny type inngang til kjende litterære univers gjennom tekst, bilete og lyd. Nettsider knytt til boksuksessar som *Ringenes herre* og *Harry Potter* er typiske døme frå den engelsktalande verda. I Norden har vi det same i mindre skala i nettstaden om dei populære Bert-bøkene til Sören Olsson og Anders Jacobsson og i nettstoffet som er utforma om *Svein og rotta*-bøkene av Marit Nicolaysen. Slike sider er laga av forlag eller entusiastar blant lesarane. Men også forfattarane sjølve kan bruke nettmediet aktivt for å formidle tekstane sine. Tor Åge Bringsværd er eit døme på det. På den rikhaldige nettsida hans ligg fleire av bøkene ute i fulltekst, saman med eit utval essay om litteratur og hans eigne omtalar av bøker i forfatterskapet. Mottoet er: "Nettet gir oss mye. Det er bare rimelig at vi alle forsøker å gi noe tilbake."<sup>14</sup> Ein annan forfattar som har gjort mykje ut av nettsida si, er Eirik Newth. Han fører mellom anna dagbok på nettet ("forfatterblogg"), der han skriv om smått og stort frå kvardagslivet som forfattar og kjem med synspunkt på alle slags emne. Å lese desse raskt nedteikna, personlege tekstane kan vere både lærerikt og ei litterær oppleving i seg sjølv.<sup>15</sup> Alt tyder på at fleire og fleire forfattarar vil ta nettet i bruk på slike måtar for å halde open ein kanal ut mot dei lesarane dei har og trekkje til seg fleire.

### *Å gi leselyst og leseglede vidare*

Slik er det mange vegar som fører til gode leseopplevingar, og skolebibliotekarens vandringer i litteraturens verden saman med elevane blir tilsvarande mangfaldige. Som nemnt innleiingsvis: Vil ein vise barn og ungdom vegen til bøkene, må ein stille seg åpen for at mange slags litteratur kan ha kraft i seg til å engasjere evner og skape innsikt. Den skolebibliotekaren og læraren som sjølv er genuint litterært nysgjerrig, og som samstundes er reelt interessert i elevane, har denne åpne haldninga i seg. Så får vi til sjuande og sist ha tru på at litterær nysgjerrigheit og leselyst er smittsamt, slik den danske barnelitteraturforskaren Torben Weinreich peikar på: "I skolen fremmes læselysten [...] af nærværende lærere, som kan lide at læse selv, og som giver deres egen læselyst og leseglede videre. De postulerer ikke bare, at det er godt at læse bøger - man kan mærke på dem, at de kan lide at læse og tale om bøger." <sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Fra [www.gyldendal.no/toraage](http://www.gyldendal.no/toraage)

<sup>15</sup> Jf. <http://newth.net/eirik/index.html>

<sup>16</sup> Frå intervju med Torben Weinreich i *Læsningens magi - om børn, bøger og læselyst*. Kbh.: Biblioteksstyrelsen, 2003.



# Informasjonskompetanse som didaktisk utfordring for skolebibliotekaren

*Av Elisabeth Tallaksen Rafste, Høgskolen i Agder*

*Det er ikkje den kunnskap du fær, men den du sjølv finn, som du kan bruka...*

(A. O. Vinje, 1869).

## *Innledning*

Skolebibliotekarenes oppgaver er mange og spenner vidt. Som leder av skolebiblioteket er de på den ene side ansvarlige for administrering og drift av det, på den annen side har de en pedagogisk funksjon i forhold til den undervisning og læring som skal foregå i skolen. I utdanningen av skolebibliotekarere ved Høgskolen i Agder har vi bestrebet oss på at studentene skal tilegne seg kunnskap og ferdighet i å være gode ledere av skolebiblioteket.

Det vil si å

- gjøre innkjøp i tråd med den undervisningen skolen driver (jf. aktualitet, bredde og kvalitet på materiell)
- lage gode rom/områder for de arbeidsmåter undervisningen legger opp til (jf. arbeidsplasser for grupper, prosjektutstyr, stille områder, ”myke” områder for lyttelesing og egenlesing)
- sette opp budsjett som synliggjør behov for materiell og utstyr
- ha et nært og godt samarbeid med rektor og det pedagogiske personalet for øvrig, dokumentere utført arbeid og ha visjoner for videre arbeid

Men framfor alt har vi vektlagt den *pedagogiske* funksjon skolebiblioteket skal ha i læringsmiljøet, og ut fra det satt særlig fokus på emner som lesestimulering og informasjonskompetanse. En slik innretting er helt i tråd med Utdannings- og forsknings-departementets strategiplan for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007,

*Gi rom for lesing!* (2003). I planen heter det at skolebiblioteket utgjør et stort potensial for å fremme lese- og informasjonskompetanse hos elevene (s. 12). Det satses da også på utvikling og bruk av skolebibliotek i alle landets fylker for å lykkes med strategiplanen, samt på kompetanseoppbygging.

I denne artikkelen er det de didaktiske utfordringer skolebibliotekaren står overfor når det gjelder utvikling av *informasjonskompetanse* hos elevene som vil utgjøre hoveddelen. Samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærer vil også bli tatt opp. Først drøftes imidlertid begrepet informasjonskompetanse, og det gis et historisk riss av utviklingen fra informasjonsferdighet til informasjonskompetanse.

Informasjonskompetanse sees i sammenheng med elevenes undersøkende arbeid, for eksempel prosjektarbeid. Kompetansen forstås som et nødvendig hjelpemiddel/redskap for å få en dypere forståelse av og kunnskap om det fag eller det tema de arbeider med. Det overordnede perspektiv for framstillingen er elevenes læring og kunnskapsutvikling i skolen som ledd i livslang læring. Å kunne søke og håndtere informasjon er – og blir – en påtrengende nødvendig kompetanse i en verden der både informasjonsmengden og tilgangen til denne stadig øker (Säljö 2001). Skolebiblioteket og skolebibliotekaren som forvalter av informasjonen i skolens læringsmiljø, aktualiserer samspillet mellom lærere og skolebibliotekarer for elevenes læring og utvikling av informasjonskompetanse.

Når informasjonskompetanse gjøres til tema her, er det fordi jeg mener arbeidet med å utvikle en slik kompetanse hos elevene er den største *pedagogiske utfordringen* skolebibliotekaren står overfor i skolesamfunnet nå og i tiden framover. Spørsmålet om utvikling av informasjonskompetanse hos elevene angår måten å undervise på, i hva elevene skal lære og hvordan. Det synliggjør også det spesifikke ved skolebiblioteket til forskjell fra klasserom på den ene side og folkebiblioteket på den annen side. Det synliggjør det potensial for differensiering gjennom veiledning og læringsressurser som skolebiblioteket omfatter.

### ***Informasjonskompetanse***

Informasjonskompetanse er en kompleks og meget sammensatt kompetanse som kort sagt omfatter evnen til å søke, vurdere og bearbeide informasjon for bruk i kommunikasjon med andre eller seg selv. Det er oversatt fra ‘information literacy’, og en anerkjent definisjon på informasjonskompetente personer er at de har ”evne til å erkjenne når det er nødvendig å skaffe seg informasjon og har evne til å lokalisere, evaluere og bruke informasjon på en effektiv måte” ([\*Final Report of the American Library Association Presidential Committee ... 1989\*](#)).

Informasjonskompetanse er ikke et entydig begrep. Noen definerer det snevrere, andre videre enn definisjonen over (Limberg 2002). I den snevre forståelsen av



informasjonskompetanse er det å kunne søke, finne og vurdere informasjon kritisk, innholdet. I den vide definisjonen omfatter kompetansen hele læringsprosessen: fra en oppgave eller et tema gis til oppgaven eller prosjektet leveres eller presenteres som et produkt og evalueres.

Slik jeg vurderer begrepet, er det mest fruktbart – og realistisk - om det har en snever betydning: *å kunne søke formålsrettet og strategisk, kunne finne fram i tekster og kunne vurdere disse kritisk i forhold til holdbarhet og relevans*. Her ligger skolebibliotekarens spesialkompetanse. Faren ved denne snevre definisjonen er at opplæringen og veiledningen i å søke informasjon for å bruke den kan bli en dekontekstualisert øvelse. Det kan bli en handling uten sammenheng med formålet for søkingen: å vinne ny og egen kunnskap. Det kan bli en ren instrumentell opplæring – for seg. Faren ved den vide definisjonen er at informasjonskompetanse blir et for utflytende begrep; det blir hele innholdet og arbeidsmåten i et undersøkende arbeid og overlapper lærernes opplæring i utforming av problemstilling, bearbeiding av informasjonen til egne tekster osv. Den didaktiske utfordringen må være at utvikling av informasjonskompetanse integreres som en dynamisk del av elevenes undersøkende arbeid. Den sees som en naturlig og nødvendig del av elevenes læringsarbeid; læring for å kunne utvikle en dypere kunnskap og erkjennelse innenfor det temaet eller den oppgaven elevene studerer. Den snevre definisjonen av informasjonskompetanse må sees som en sammensatt og en dynamisk kompetanse som griper inn i mange av fasene i undersøkende arbeid, og endrer seg i samsvar med de utfordringer eleven stilles overfor, eller velger å møte.

Den snevre definisjonen tydeliggjør hva skolebibliotekarens rolle skal være, og hva lærerens skal være. Skolebibliotekaren er – i denne sammenheng – spesialist på å søke informasjon i ulike medier og i kildekritisk vurdering. Læreren er spesialist på fag; innhold og arbeidsmåter, og det pedagogiske arbeidet som knyttes til den enkelte elev i den forbindelse. De utgjør to profesjoner som kompletterer hverandre og muliggjør et rikere læringsmiljø for elevene gjennom sitt samarbeid.

### ***Informasjonskompetanse - et kort historisk riss***

Louise Limberg (2002) mener begrepet 'information literacy' har utviklet seg parallelt med framveksten av informasjonsteknologien, og innholdsmessig har utviklet seg innenfor bibliotek i utdanning på alle nivåer. Ser vi på begrepet 'information literacy' over en periode på ca 40 år, har det vært oversatt på ulike måter i Norge og Norden for øvrig. Oversettelsene avspeiler en utvikling av *hva* det har vært fokus på i opplæringen av elevene, og kan relateres til skiftende tyngdepunkt i synet på kunnskap og læring,

men også til utviklingen innenfor informasjonsteknologien og dermed store tilgjengelige mengder informasjon.

Fra ca 1960 til begynnelsen av 1980-åra var *informasjonsferdighet* (information skills) det begrepet som ble brukt; informasjonsferdighet (som evnen til å søke og finne fram til og i fysisk materiell i skolebiblioteket, først og fremst bøker. Carol C. Kuhlthau (1993) omtaler det som det *bibliografiske paradigmet* i bibliotek- og informasjonsvitenskapen. Elevene skulle lære å søke og lokalisere informasjon etter måten den var systematisert for gjenfinning på i biblioteket. Det var rett eller galt svar i slike ”stifinner”-oppgaver som Kuhlthau kaller dem. Fokus var på systemet bibliotekarene representerte, ikke på elevene og hvordan de skulle bruke det de fikk opplæring i. I vårt land gav skolebibliotekaren kurs til hele eller halve klasser over 1-2 timer, ofte i begynnelsen av et skoleår, og oftest også bare én gang i løpet av elevenes skolegang. Denne opplæringen ble oftest kalt *brukeropplæring*. Brukeren var eleven. Bruken var som regel avgrenset til leksikon for å finne svaret på et spørsmål, eller til å finne en skjønnlitterær bok til lesing hjemme eller på skolen i norsktimen. Opplæringen var sjelden satt i sammenheng med den undervisningen i faglige tema elevene hadde. Både begrepet og måten å gi opplæring på er fremdeles mye brukt (jfr Rafste 2001).

Fra 1980-åra og utover på 1990-tallet kom elevene mer i fokus. Opplæringen ble sett i sammenheng med *når* elevene hadde behov for å kunne søke informasjon. Det ble interesse for *hvordan* elevene taklet det å skulle søke informasjon for å løse en oppgave, det å skaffe seg ny og dypere kunnskap om et tema. Kuhlthau (1993) var opptatt av slike problemstillinger. Hennes forskning viste at elevene gikk gjennom ulike stadier i en kompleks og sammensatt prosess som hun kaller *informasjonssøkingprosessen*. Det er prosessen fra elevene/studentene får en oppgave det skal arbeides undersøkende og selvstendig med, til de kan presentere det ferdige produktet. Å kunne gjennomføre en slik prosess på en vellykket måte, handlet om mer enn å ha informasjonsferdighet. Det handlet om å kunne lese kritisk og vurdere kilder i forhold til hva de skulle brukes til; det handlet om lesing på et høyere nivå. Elevene som klarte det, hadde utviklet *informasjonskunnskap*. Fra midten av 1980-åra har det, på grunnlag av forskning, vært anbefalt at opplæring i informasjonskompetanse må integreres i det undervisningsopplegg det skal søkes informasjon ut fra. Hvis ikke, er læringseffekten av opplæringen svært liten (Bruce 1997, Limberg 2002, Alexandersson og Limberg 2004).

Selv om informasjonskompetanse har fått stor oppmerksomhet innenfor den delen av bibliotek- og informasjonsvitenskapen som er opptatt av utdanning, har

kompetansen vært satt lite i sammenheng med læring. Dette kan på den ene side ha sammenheng med at forskningen innenfor denne vitenskapen har hatt liten kontakt med forskning innenfor pedagogikk. På den annen side kan det ha sammenheng med den marginale plass skolebiblioteket og skolebibliotekaren har hatt i utdanning på alle nivå. I tillegg vil det nok også ha sammenheng med at undervisningsmåtene i skole og annen utdanning har vært dominert av reproduksjon av lærebøkene.

### *Informasjonskompetanse i læreplaner og læreplanarbeid*

I læreplanene for grunnskolen, både M87 og L97, står det spesifikt at skolebiblioteket skal kunne gi opplæring i å søke informasjon for å bruke. I M87 er dette en generell formulering som ikke er knyttet til bestemte fagplaner. I L97 er opplæringen først og fremst lagt til norskfaget. I måldokumentene for videregående opplæring, R94, er det lagt meget stor vekt på undersøkende arbeidsmåter. I den forbindelse framheves også betydningen av at elevene lærer å søke, vurdere kritisk og bearbeide informasjon, samt presentere den nye kunnskapen de har utviklet. En slik opplæring og veiledning koples ikke i noen av læreplanene direkte til skolebiblioteket og skolebibliotekaren som samarbeidspartner. Dette gjør sitt til at opplæring i bruk av skolebiblioteket de fleste steder avgrenses til korte ”bli-kjent-kurs”. Opplæring i å søke og kritisk vurdere informasjon blir det helt opp til den enkelte lærer å ta initiativ til (Rafste 2001).

Før sommeren behandlet Stortinget Stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring – en skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Her er hovedlinjer for de nye læreplanene i grunnskolen lagt. I meldingen er *kompetanse* på ulike områder et ord som går igjen. En definisjon på begrepet som blir brukt, er følgende: ”...evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave” (kap. Del 4.1.2 etter OECD prosjektet DeSeCo). Denne definisjonen vil passe bra til det innhold kompetanse kan ha i begrepet *informasjonskompetanse*. I stortingsmeldingen er imidlertid ikke dette begrepet brukt. En trekker heller fram begreper som lesekompetanse, lesestrategier og digital kompetanse. Med litt velvilje kan likevel disse sees som pedagogiske termer for elementer ved informasjonskompetanse.

Det kan imidlertid være et problem at to profesjoner, lærere og skolebibliotekarere, som må samarbeide for at elevenes læring i undersøkende arbeid skal kunne bli optimal, benytter ulike begreper om det de skal samarbeide om.

## *Informasjonskompetanse som del av undersøkende arbeid – didaktiske utfordringer for skolebibliotekaren*

Didaktikk forklares gjerne som det arbeidet pedagogen utfører i planlegging, gjennomføring og evaluering av et undervisningsopplegg. Dette arbeidet foregår i en kontekst, og handler om elevenes læring og kunnskapsutvikling. Læring dreier seg om elevenes arbeid med å skape mening. Det er et undersøkende arbeid der veien er like viktig som målet, og der pedagogens rolle som veileder og modell er svært viktig.

Det er utarbeidet en rekke modeller for fasene i læringsprosessen i undersøkende arbeid både av pedagoger og av bibliotek- og informasjonsvitere. En modell utarbeidet av bibliotekarforskerne Judith Pitts og Barbara Stripling ser slik ut:

1. Velge et vidt emne.
2. Skaffe oversikt over emnet.
3. Avgrense emnet.
4. Utvikle en målformulering for arbeidet.
5. Formulere spørsmål som retningsgivende for undersøkelsesarbeidet ditt.
6. Planlegge for hvordan du vil undersøke temaet og hvordan du vil produsere det / hvordan du vil legge det fram / hva som skal bli sluttproduktet.
7. Finne, analysere og vurdere kildene.
8. Evaluere holdbarheten i kildene, noter, sammenfatte innholdet i kildene du har valgt.
9. Dra slutninger, organisere informasjonen til et utkast til oppgaven.
10. Utarbeide den ferdige oppgaven og presentere sluttproduktet.

(Pitts og Stripling, 1988, egen oversettelse)

Ut fra denne modellen kan det se ut til at skolebibliotekaren møter de didaktiske utfordringene i forhold til informasjonskompetanse, i den snevre definisjonen vi har valgt, i fase 7 og 8. Det er disse fasene drøftingen av de didaktiske utfordringene vil ta utgangspunkt i.

### *Finne, analysere og vurdere relevansen i kilder*

#### **Finne kilder**

En gruppe elever i 10. klasse kommer til skolebiblioteket og vil ha ”noe om UFOer”. Hva spesielt om UFOer det de er på jakt etter? Hvordan man tror de ser ut? Hvor man tror de kommer fra? Om de virkelig finnes? vil skolebibliotekaren vite. Spør ikke oss –

spør læreren, svarer kanskje elevene. Og det er trolig det beste svaret i forhold til å kunne gi disse elevene opplæring og veiledning i denne delen av informasjonskompetansen som omfatter å søke og finne informasjon.

De didaktiske utfordringene for skolebibliotekaren ligger i første omgang i å vite hva det undersøkende arbeidet går ut på. Hva er målet? Hva skal evalueres? Læringsprosessen, læringsresultatet eller begge deler? Skal læringen omfatte det å kunne søke, analysere og vurdere ulike kilder? For å kunne gi opplæring og veiledning i å finne gjennom å søke på en meningsfull måte, må det etableres samarbeid med læreren i forkant. Det er ut fra kunnskap om mål og læringsmåter opplæringen i formålsrettet søk kan planlegges, gjennomføres og evalueres. Opplæringen må gis når det å søke for å finne er aktuelt for elevene. Det er da det er meningsfullt og motiverende for dem. Malin Ögland (2002) skriver om hvordan hun som skolebibliotekar har forsøkt å gi opplæring i informasjonskompetanse etter en ferdig oppsatt og progressiv plan klassetrinn for klassetrinn i grunnskolen. Men på den måten ble opplæringen lett ”hengende i lufta”. Når hun begynte å gi opplæring i søking og søkestrategier rett i forkant av enkeltprosjekter som lærerene meldte inn, ble interessen og læringen hos elevene mye bedre. Dette understreker betydningen av å *integre* opplæringen i informasjonskompetanse i undervisningen, slik det er understreket i del 1. Det har liten effekt på læring om den foregår som egne kurs. Opplæringen må være ’just in time’, ikke ’just in case’.

Spørsmålet om UFOer gir også en annen, og enda mer overordna didaktisk utfordring: finnes det tekster og andre medier som gjør det mulig for elevene å gjennomføre oppgaven og å lære noe av den? Igjen blir samarbeidet med lærer helt nødvendig, og det allerede under planleggingen av prosjektet (jfr. Eielsen og Hedén 1997). Før temaet elevene skal jobbe ut fra bestemmes, kan skolebibliotekaren da søke i ulike databaser etter kilder. Kanskje finnes det mye om UFOer, men er det interessante vinklinger for elever i 10. klasse? Og ikke minst: vil de kunne forstå tekstene? Er det en bredde, kvalitet og aktualitet på tekstene som egner seg i 10. klasse? Blir svaret nei, kan det være mulig for skolebibliotekaren å legge fram andre aktuelle temaer på verdensrommet med en tilfredsstillende tekstbase på. Det som mangler kan kanskje kjøpes inn, og i alle fall lånes inn fra folkebiblioteket. Denne didaktiske utfordringen har Jean van Deusen Donham (1996) tatt opp og undersøkt i noe av sitt forskningsarbeid. Hun viser at spørsmålet om tilstrekkelig og passende tekster er noe lærerne ofte ikke har tenkt på. Når de skjønner hvilken ressurs

skolebibliotekaren representerer i planleggingen av et undersøkende arbeid, ser de det som meget verdifullt å ha hun/han som samarbeidspartner.

Vi forutsetter nå at skolebibliotekaren vet målet for prosjektarbeidet og kjenner til arbeidsmåter og evaluering i det. Når spørsmålet kommer: har du ”noe om UFOer”? kan det møtes på forberedt måte. Elevene har ikke funnet fram til en avgrensning av temaet som munner ut i en eller flere problemstillinger (jfr. fase 3-6 i modellen over). Hvor i læringsprosessen er de om ikke i fase 2 i modellen over? ”Skaff deg oversikt over emnet”. Vil det være en del av informasjonskompetansen å kunne det? Svaret avhenger bl.a. av den kontekst oppgaven inngår i, og av elevenes alder. Skal alle elevene arbeide med samme tema, UFOer, men utvikle ulike problemstillinger, viser flere undersøkelser at *læreren* er helt sentral når det gjelder å skaffe elevene oversikt over emnet. Det er han/hun som må være informasjonskompetent. Læreren må motivere elevene til arbeidet, bl.a. gjennom å gi dem et felles begrepsapparat, en oversikt over hva temaet i stort handler om, og en felles forståelse av hva de skal gjøre. Dette viser G. L. M. Chang-Wells og G. Wells (1993) er viktig for elever på barnetrinnet, mens May Britt Postholm og Marianne W. Granum (1999) har vist det samme på ungdomstrinnet.

For eldre elever, og der de selv har valgt tema ut fra interesse, vil situasjonen være en annen. De trenger å utvikle kompetanse i søking allerede i fase 2. Informasjon som kan gi dem oversikt over temaet, kan skaffes fra ulike kilder, og selvsagt ikke bare fra skolebiblioteket. Men det er her de kan lære å finne fram til søkeord og å søke. Den didaktiske utfordring nr 1 kan være å gi elevene opplæring i hvordan de kan søke på temaet UFOer, diskutere med dem hvilke søkeord som kan være gode og vise hvilke som ikke fungerer. De kan vise hvilke ulike læringsressurser de slik kan få oversikt over, hva skolen har, og hvordan de kan finne fram til dem. I en slik opplæring må elevene få prøve selv (jfr ’hands-on’), og under veiledning av en mer kyndig, inntil de kan klare det selv. Roland Tharp og Ronald Gallimore (1988) kaller dette en ”instructional conversation”. Det er en støttende, forhandlende og til dels styrende form for veiledning. Elevene blir ledet framover på veien eller sonen for den nærmeste utvikling ved at skolebibliotekaren bygger stillaser rundt elevene. Dette er ikke alene en kognitiv og intellektuell prosess, men en prosess der motivasjon og følelse for elevenes følelser spiller en sterk rolle (jfr. Kuhlthau 1993). Om en slik opplæring er mulig, avhenger bl.a. av tilgang på PCer og på skolebibliotekarens tidsressurs.

Kontakten og samarbeidet mellom lærer og skolebibliotekar går som en rød tråd gjennom hele det undersøkende arbeidet. Men det er læreren som har hovedregien, og

som det fordres mest av i de seks første fasene fram til søk for å finne tekster. I den læringsprosessen elevene går i gjennom viser Kuhlthaus forskning (1993) følgende: Det å finne et fokus for prosjektet, en problemstilling og retningsgivende spørsmål for undersøkelsesarbeidet, er helt avgjørende for eleven i forhold til søk, analyse og vurdering av informasjonen. Men det er også helt avgjørende for om elevene makter å fullføre oppgaven.

Elevgruppa kommer tilbake til skolebibliotekaren med denne problemformuleringen: Hvilke forklaringer gir vitenskapen på fenomenet UFOer? Hvordan da gi opplæring og veiledning til å søke for å finne? J. Kahler (1988) har beskrevet hvordan hun tok i bruk *metakognitive strategier* i slik opplæring (jfr. Mancall, J., Aaron, S. og Walker, S. 1986). Strategien går ut på å bli seg bevisst sin egen kunnskap og tenkning om egen kunnskap. Den handler også om å skaffe seg innsikt i hvordan en selv tenker om fenomenet i forhold til eksperten. Kahler viste gjennom modellering, hvordan hun tenkte for å finne fram til hvordan og hvor hun ville søke. Hun diskuterte sin egen tenkning med elevene, fikk innspill fra dem, og de kunne tenke videre sammen om søkemåter som ville kunne gi relevante funn. Siden, eller parallelt med denne modelleringen og samtalen, vil resultatene av måten å tenke på, vises av skolebibliotekaren.

Limberg (2002) peker på at skolebibliotekaren ofte er så ivrig etter å vise hva som finnes av informasjon om et emne at eleven finner fram til altfor mye informasjon. Det å vite å begrense informasjonen, vil være en utfordring for skolebibliotekaren selv. Men når vi vet at de fleste elevene først vil søke på Internett etter informasjon, vil opplæring i å begrense informasjonstilgangen være en viktig del av informasjonskompetansen de trenger å utvikle også (Rafste 2001).

### Analysere og vurdere kilder

Informasjonen elevene har søkt og funnet fram til om vitenskapens forklaringer på fenomenet UFOer, skal i neste omgang analyseres og vurderes i forhold til relevans for problem-stillingen. Hvilke didaktiske utfordringer står skolebibliotekaren overfor nå? Også her vil opplæring i bruk av metakognitive strategier være en vei å gå. Hvordan tenker skolebibliotekaren når han/hun står overfor den innsamlede informasjonen? Hvordan ville hun ha skaffet seg en rask oversikt over om noe av informasjonen er overlappende, er uaktuell, er for vanskelig tilgjengelig osv?

En del av informasjonskompetansen vil omfatte å kunne lese på et høyere nivå, en kompetanse som inngår i det som kalles ”den fortsettende leseopplæring” i *Gi rom for lesing!* (2003). Strategiplanen pålegger skolene å utvikle en leseplan for alle fag,

og mener det vil være en måte å rette søkelyset på at det ikke er nok med en lineær lesing i vår tid. Leseren må kunne mestre fleksibel og kritisk lesing også.

De fleste elever i 10. klasse vil være gode lesere, men ikke alle. Da er det en forutsetning for at elevene kan oppleve mestring i denne prosessen at skolebibliotekaren disponerer en differensiert tekstbase, og kan finne passe utfordrende tekster, trykte, elektroniske, bilder og lignende. De må også mestre ulike lesestrategier; strategier som er tilpasset formålet med lesingen. I den fasen elevene nå er i, er hensikten å finne fram til relevant litteratur. Da vil det å kunne skimlese og punktlese være relevante strategier. At alt ikke kan og skal leses på samme måte, er ikke alltid innebygd hos den svake leseren.. Opplæring i lesestrategier i forhold til sortering av informasjon vil kunne vises ved modellering, samtaler og aktiv utprøving under veiledning.

Anikken Larsen og Sten Ludvigsen (2000) viser i sin undersøkning av hvordan elever i en 5. klasse søker på Internett at både felles opplæring 'just in time' og veiledning i lesing og analyse av tekster er nødvendig. Elevene fikk ikke tak i innholdet i mange av internettekstene. De var for eksempel i tvil om en tekst med "ape" i var relevant for deres oppgave om aper. Teksten handlet om et firma som het "Ape"! I sin forskningsrapport *Textflytt och sökslump – informationssökning via skolbiblioteket* beskriver Mikael Alexandersson og Louise Limberg (2004) hvordan særlig elevene i de lavere klassene i grunnskolen finner fram til tekster på Internett mer tilfeldig, og hvordan hele tekster benyttes og flyttes inn i teksten uten vurdering av relevans og holdbarhet og uten noen form for bearbeiding. Dette viser at det å finne, analysere og vurdere informasjon er en intellektuelt krevende prosess hvor både opplæring og veiledning trengs.

### ***Evaluere holdbarheten i kildene, notere, sammenfatte innholdet i kildene du har valgt***

Elevgruppa har funnet informasjon om hvordan vitenskapen ser på UFOer. Men er den holdbar, kritisk vurdert? Er det informasjon som har en balansert framstilling, eller er det informasjon som er preget av at forfatteren er ensidig i framstillingen? Er informasjon som bygger på antakelser og påstander uttrykt som om den var godt dokumentert? Å kunne mestre lesing på et slikt nivå at kilder vurderes for holdbarhet, at relevante notater gjøres fra kildene, og at innholdet i de relevante kildene sammenfattes, er intellektuelt krevende. Roger Säljö (2001) mener dette er dramatisk nye krav til elevene. Det ligger også en utfordring i at undervisningstradisjonen i



skolen er lærebokfokusert, og at det fremdeles vil være en holdning til det trykte ord som sant.

I den forskning Larsen og Ludvigsen (2000) har gjort på mellomtrinnet om hvordan elevene søker informasjon på internett for å bruke den i et undersøkende arbeid, går det fram at elevene bruker lite eller ingen tid på å vurdere kildene i forhold til relevans og holdbarhet.

Liknende funn er gjort i forskningen til Mikael Alexandersson og Louise Limberg (2004), utført på alle trinn i grunnskole og videregående opplæring. I begge forskningsrapportene framgår det også at elevene bruker lang tid på innsamling av informasjon, og meget liten tid på bearbeidingen av informasjonen. Det ser ut som det blir mye flytting av tekster slik de er funnet i kildene.

Alexandersson og Limberg (2004) fant imidlertid at der lærerne vektla det å vurdere informasjon kritisk og det å oppgi kilder, var elevene også mer nøye med å gjøre dette. De peker også på andre viktige momenter innenfor utvikling av informasjonskompetanse: jo mer en elev vet om det emnet som skal studeres, desto mer går de inn og vurderer tekstene kritisk. Når elevene hadde valgt et arbeidsområde ut fra egen interesse, og virkelig var opptatt av å finne svar på den problemstillingen de hadde arbeidet ut, var også vurderingen av informasjonen mer kritisk og målrettet. De fleste elevene i undersøkelsen deres så likevel prosjektarbeidet som et skolearbeid som de bare måtte gjennom på enkleste måte (jfr. Rafste 2001).

Å arbeide prosjektorientert og å integrere utvikling av informasjonskompetanse som del av denne arbeidsprosessen, er en stor utfordring for elevene, men det er også en stor didaktisk utfordring for skolebibliotekar og lærer. Det kreves tid, bevissthet og kompetanse når opplæringen og veiledning skal gis. I denne fasen, fase 8 hos Pitts og Stripling, er det også et spørsmål om hvem som skal gi opplæringen, læreren eller skolebibliotekaren. Trolig vil begge grupper ha kompetanse til å gi opplæring når kilder skal vurderes kritisk, det skal tas notater og informasjon skal sammenfattes. Det kan være mer snakk om hva som er praktisk i forhold til arbeidssituasjoner. Det viktigste er at elevene *får* den opplæringen fasen fordrer.

Ut fra den snevre definisjonen vi har valgt for informasjonskompetanse i undersøkende arbeid, vil skolebibliotekarens aktive opplæring og veiledning i elevenes læringsprosess være over med fase 8. Men her er det viktig å understreke at elevenes arbeidsprosess ikke vil være lineær – fra fase til fase – slik det er blitt framstilt her. Modellen til Pitts og Stripling er ikke statisk. Det vil være en bevegelse fram og tilbake mellom fasene. Når elevene har skaffet seg oversikt over hva som finnes av

relevant stoff om UFOer, vil de kanskje synes at de nå har fått andre måter å se på temaet på, og vil endre problemstilling noe. Så må de kanskje gjøre nye søk igjen osv.

At skolebibliotekarens didaktiske utfordringer er avsluttet i prosjektet, er heller ikke sant ut fra det syn som er tatt i del 1. Informasjonskompetanse er en dynamisk del av læringsprosessen i undersøkende arbeid. Det som skjer videre med informasjonen som skal danne grunnlaget for innholdet i arbeidet til elevene, vil ikke være uten interesse. Noen betraktninger om evalueringen av undersøkende arbeid, utgjør siste del av denne kapitteldelen.

### ***Skolebibliotekaren som samarbeidspartner for læreren i evalueringen av undersøkende arbeid***

Verdien av at skolebibliotekaren er med i evalueringen av elevenes læringsprosess i det undersøkende arbeidet, vil bli knyttet til følgende tre spørsmål:

1. I hvilken grad gjorde elevene bruk av den informasjonen de fant, og hvordan gjorde de bruk av den?
2. Vil elevene ha større kompetanse i å søke, finne og analysere informasjon kritisk neste gang de skal ha et undersøkende arbeid?
3. Hva lærte de om temaet som var selve utgangspunktet for arbeidet?

I hvilken grad gjorde elevene bruk av den informasjonen de fant, og hvordan gjorde de bruk av den?

Den informasjonen elevene søkte og fant om UFOer, ble den brukt? Hvor mye, og hva av den ble brukt? Var det tekster vesentlig fra *Internett*, eller var det bøker og blader? Var det bildemateriale og artikler, eller en kombinasjon av de alle? Dette er kunnskap skolebibliotekaren sjelden får vite noe om, men som vil være verdifull kunnskap å få ved å være med på evaluering av prosjektet. Gjennom en slik evaluering kan både videre innkjøp og veiledning i valg av informasjon få nye impulser. Som nevnt tidligere ser det ut til at elevene bruker mye tid på å søke informasjon. I sin doktoravhandling *Att söka för att lära* (1998) undersøkte Limberg blant annet hva av informasjon elever i en 3. klasse på videregående skole (gymnasieskolan) i Sverige brukte for å ferdigstille den prosjektoppgaven de arbeidet med. Hun fant at det de fleste elevene brukte lite av all innsamlet informasjon. Elevene tok i bruk pamfletter og enkle oversikter over temaet de hadde valgt. Aller mest brukte de imidlertid av den informasjonen *ekspertpersoner* hadde gitt dem. Slike funn er til ettertanke i forhold til

de utfordringer skolebibliotekaren står overfor i valg at tekster også til nesten voksne elever.

Vil elevene ha større kompetanse i å søke, finne og analysere informasjon kritisk neste gang de skal ha et undersøkende arbeid?

Målet med å gi opplæring i informasjonskompetanse, er selvsagt at den skal kunne overføres til andre situasjoner der elevene arbeider undersøkende. Dette vet vi for lite om. Brigitte Kühne (1993) undersøkte hvordan elever på ungdomstrinnet som hadde fått opplæring i å søke informasjon for å bruke den i prosjektarbeid, klarte dette når de kom i videregående skole. Resultatet viser at overføringsverdien var liten. Dette kan ha sammenheng med at hvert prosjekt har spesifikke utfordringer i forhold til søk og kritisk vurdering. Kuhlthau (1993) fant at elevenes informasjonskompetanse økte med antall ganger de hadde vært gjennom en undersøkende læringsprosess. Det er grunn til å mene at informasjonskompetanse ikke er noe som utvikles en gang for alle. Det er en dynamisk kompetanse som må utfordres og finslipes gang på gang som integrert del av meningsfylte og aktuelle arbeidsoppgaver. Men for å kunne gjøre det, er observasjon og evaluering av hva elevene mestrer fra en gang til den neste viktig.

Hva lærte de om temaet som var selve utgangspunktet for arbeidet?

Hva *lærte* elevene om UFOer og vitenskapens syn på fenomenet? Forholdet mellom informasjonssøking og læring er et spørsmål forskere innenfor bibliotek- og informasjonsvitenskapen ikke ofte har hatt fokus på. Lærere og skolen som institusjon må imidlertid være opptatt av det. I Limbergs doktoravhandling som det er referert til over, er det overordnede mål nettopp å undersøke forholdet mellom måten informasjon søkes og bearbeides på og det faglige læringsresultatet. Temaet elevene arbeidet med i prosjektoppgavene sine var fordeler og ulemper ved svensk medlemskap i EU. Målet med oppgaven var at elevene skulle lære nok til å kunne komme fram til sitt eget standpunkt til medlemskap. Læreren la vekt på resonnement og analyse på grunnlag av inngående kunnskap om saken i den oppgaven elevene skulle levere. Elevene skulle søke informasjon fra mange kilder, også personer med ekspertkunnskap. Resultatene fra undersøkelsen viser et nært samspill mellom måten elevene søker informasjon på og innholdet i oppgaven de utarbeider. Når elevene arbeider med en kompleks oppgave som den om EU-medlemskap, er det ikke tilstrekkelig å søke faktakunnskaper. Den store utfordringen i forhold til læring av et tema, ser heller ikke ut til å handle om å søke informasjon, men om å gjøre bruk av den i forhold til

formålet med oppgaven. Limberg identifiserte tre ulike kategorier av måter å søke informasjon på for å bruke den:

1. Informasjonssøking er å søke fakta.
2. Informasjonssøking er å vurdere informasjon for å kunne velge ”rett” side (dvs. en oppfatning om at det er et rett svar).
3. Informasjonssøking er å undersøke og analysere informasjon.

Det er den tredje oppfatningen vi har gått ut fra når vi har sett på de didaktiske utfordringene skolebibliotekaren står overfor i opplæring og veiledning av informasjonskompetanse hos elevene. Limbergs undersøkelse viser det vi har referert Säljö på over, at det å forstå hva oppgaven går ut på, er avgjørende for det læringsutbytte elevene får ved denne arbeidsmåten. Når Limberg finner at elevene har ulik holdning til det å søke og bruke informasjon for å lære om et tema eller fag, synes det enda viktigere å bruke tid på å lære elevene opp i informasjonskompetanse som en integrert del av undersøkende arbeid.

### *Oppsummering og konklusjon*

Informasjonskompetanse utgjør en del av den kompetansen elevene trenger for å kunne gjennomføre et undersøkende arbeid på en meningsfylt måte, og med ny og dypere kunnskap som resultat. Skolebibliotekaren er spesialist på informasjonssøking og informasjonsbearbeiding, og ser nødvendigheten av opplæring av elevene i informasjonskompetanse. En slik opplæring omtales imidlertid ikke i lærebøker om for eksempel prosjektarbeid og annet undersøkende arbeid, og heller ikke er det vektlagt av lærere (Rafste 2001). Dette kan ha sammenheng med flere forhold: manglende opplæring i egen utdanning, liten forståelse for utfordringer i undersøkende arbeid, og en forståelse av at dette området ikke tilhører lærerarbeidet. I et forskningsprosjekt Penny Moore (2000 i Limberg 2002:120) gjennomførte blant lærere på barnetrinnet, framgår det at mange lærere ikke så behov for at det ble gitt opplæring i informasjonskompetanse. De mente at dette var en kompetanse som ville utvikle seg av seg selv (”the skills would simply emerge”). Forskning innenfor bibliotek- og informasjonsvitenskapen gir mange eksempler på at dette ikke er tilfelle. Det blir derfor en utfordring for høgskoler og universitet å sette *informasjonskompetanse* på kartet: i egen undervisning, i praksis og gjennom opplæring i bruk av skolebiblioteket som del av skolens læringsarenaer.

## *Informasjonskompetanse - i skolebibliotekstudiet ved HiA*

I innledningen blir det pekt på informasjonskompetanse som den største utfordringen i skolebibliotekarens pedagogiske oppgave. Utfordringer ikke bare de, men også lærerne står overfor i denne sammenheng, er tatt opp i kapitteldelen ovenfor. Hvilken plass har så informasjonskompetanse i studiet i skolebibliotekkunnskap ved Høgskolen i Agder? Det er Skolebibliotekkunnskap 1 som tar opp bredden av de oppgaver skolebibliotekaren har. Tidlig i studiets historie var det informasjonsferdigheter som ble vektlagt; det å kunne lokalisere og finne fram til informasjon (jf. ”Informasjonskompetanse – et historisk riss” ovenfor). En slik opplæring er fremdeles nødvendig, men ikke tilstrekkelig.

I løpet av 1990-åra ble det installert PCer i flere og flere skoler. Opplæring i søking i ulike databaser og kritisk vurdering av informasjon fra Internett ble nå en del av studieinnholdet. Studentene fikk også utfordringer innenfor informasjonskompetanse og integrering av slik opplæring i undervisningen gjennom sin praksisoppgave og sin prosjektoppgave. I praksisoppgaven planlegger, gjennomfører og evaluerer studentene integreringen av biblioteket i et tema eller fagområde. Fortrinnsvis skal opplæring av elevene i deler av informasjonskompetansen inngå her. Erfaringen fra dette arbeidet viser noe om de didaktiske utfordringene skolebibliotekaren står overfor: å få etablert et nært samarbeid med lærerne, å få være en del av planleggingsteamet for undersøkende arbeid, å la informasjonskompetanse også utgjøre en del av det som vurderes, osv.

Studentene gjør også positive erfaringer: Lærerne de inngår samarbeid med blir ofte overrasket og begeistret over hvordan de kan komplettere hverandre i opplæring og veiledning av elevene, og med gode resultater. Men betydningen av planlegging i god tid før et felles arbeid settes i gang, er en erfaring alle gjør.

Ofte er skolebibliotekarere og lærere ganske kravstore til hva elevene skal kunne klare å få til i en prosjektoppgave, og kan ikke skjønne problemer med søking, med bearbeiding osv. Når de får en slik oppgave selv i studiet, og må arbeide seg gjennom informasjonssøkingprosessen og levere det ferdige produkt til vurdering, har de ikke bare lært noe om prosessen, men også sett hvor mye mer inngående og varig kunnskap de har fått på denne måten. De fleste studentene våre er lærere. Forskning viser at det nettopp gir positive resultater når lærere får erfare liknende situasjoner som dem de gir sine elever (jf. Limberg 2002:125). Vi ser derfor at disse oppgavene som studentene må gjennomføre gir dem verdifull erfaring i det å kunne forstå elevene bedre når de arbeider undersøkende, og i å kunne veilede og gi opplæring til dem underveis i prosessen.

Informasjonskompetanse omfatter i vid forstand hele læringsprosessen i undersøkende arbeid. Det blir for lite tid i det bredt anlagte studiet Skolebibliotekkunnskap 1 å kunne gå inn på alle faser slik vi ønsker. Vi ser det er mye mer som både lærere og skolebibliotekarere skulle kunne når det gjelder søkemuligheter, kritisk vurdering og bearbeiding av informasjon. Det er grunnen til at vi nå har utviklet et nytt studium, Skolebibliotekkunnskap 3, med støtte fra Utdanningsdirektoratet, som har fokus på informasjonskompetanse. Det er et studium for både lærere og skolebibliotekarere. Det går i dybden på informasjonssøking, informasjons-bearbeiding og framstilling. Studiet har planlagt oppstart høsten 2005. Utdanningen i skolebibliotekkunnskap ved Høgskolen i Agder vil da bestå av et grunnkurs og to fordypningskurs: ett i barne- og ungdomslitteratur og litteraturpedagogikk, ett i informasjonskompetanse. Dette er et nytt skritt på veien mot det langsiktige målet, å kunne utvikle en egen mastergrad i skolebibliotekkunnskap ved Høgskolen i Agder.

## Referanser

- Alexandersson, M. og Limberg, L. (2004): *Textflytt och sök slump: informationssökning via skolbiblioteket*. Stockholm: Liber distribution.
- Bruce, C. (1997): *the seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Chang-Wells, G. L. M. og Wells, G. (1993): Dynamics of Discourse: Literacy and the Construction of Knowledge. I Forman, Minick, Stone: *Contexts for Learning*. Oxford university press, Oxford.
- Donham van Deusen, J. (1996): "The School Library Media Specialist As a Member of the Teaching Team: "Insider" and "Outsider". *Journal of Curriculum & Supervision*. (Spring) : 229 – 248.
- Eielsen, Katrine W. og Hedén, Mona M. (1997): *Skolebiblioteket som deltaker i prosjektarbeid*. Oslo: Biblioteksentralen.

[Final Report of the American Library Association Presidential Committee ...on Information Literacy](#) (1989) i National Forum on Information Literacy, USA  
<http://www.infolit.org/definitions/index.html> [13.10.04]

*Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003-2007* (2003). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Kahler, J. (1988): "Thinking Experiences are Library Experiences." *ED298141 Think about it. Volume III, Part 1. A Collection of Articles on Higher Order Thinking Skills.*

Kuhlthau, C.C. (1993): *Seeking Meaning. A Process Approach to Library and Information Services.* New Jersey: Ablex publishing

Kühne, B. (1993): *Biblioteket – skolans hjärna?* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Limberg, L. (2002): *Informationssökning och lärande – en forskningsöversikt.* Stockholm: Skolverket.

Limberg, L. (1998): *Att söka för att lära.* Borås: Valfrid. Dr. avhandling.

Larsen, A. og Ludvigsen, S. R. 2000: "Bruk av IKT i prosjektarbeid - et utgangspunkt for produktive læringsprosesser?" I: *Ny teknologi - nye praksisformer/* red. Ludvigsen, S. R. og Østerud, S.. Oslo: UniPub. Skriftserie for Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU).

*L97/Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

Mancall, J., Aaron, S. og Walker, S. (1986): "Educating Students to Think: The Role of the School Library Media Program." *School Library Media Quarterly.* Fall (: 18 – 27).

Moore, P. (2000): "Learning together: Staff development for information literacy education". I C. Bruce & P. Candy (Eds.): *Information literacy around the*

*world: advances in programs and research* (: 258-270). Wagga Waga: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.

*M87/Mønsterplan for grunnskolen* (1987). Oslo: Aschehoug.

Pitts, J. og Stripling, B. (1988): *Brainstorms and Blueprints. Teaching library research as a thinking process*. Englewood, Colorado: Libraries unlimited.

Postholm, M. B. og Granum, M. W. (1999): *Det her er vanskelig, altså: en kasusstudie av prosjektarbeid*. Trondheim: Tapir

Rafste, E.T. (2001): *Et sted å lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Oslo: Oslo Universitet. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Dr. polit. avhandling.

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosio-kulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen

St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Tharp, R. og Gallimore, R. (1988): *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ögland, M. (2002): *Om att utveckla samarbetet mellan skolbibliotek och arbetslag*. Stockholm: Statens kulturråd.



# Epilog



## Veien videre

*Av Rolf Romøren, Høgskolen i Agder*

Vi håper denne jubileumsrapporten dokumenterer at mye viktig og interessant er utviklet gjennom tyve år med skolebibliotekutdanning på Agder. Samtidig må det innrømmes at skole- og studievirkeligheten ser ut til å endre seg langsommere enn kompetanseutviklingen på feltet burde tilsi.

Nye arbeids- og studiemåter var en sentral begrunnelse ved oppstarten: prosjektorienterte metoder krevde ikke bare en god tilgang på relevant informasjon, men også kompetanse til å skille vesentlig fra uvesentlig, og til å skille sant fra usant, for den del.

Få reformpedagoger nevnte dette, ikke engang da læreplanene i forskrifts form ville pålegge skolene å endre arbeidsmåter.

I Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) "Kultur for læring" gis signaler om at skolene igjen skal stilles friere med hensyn til valg av arbeidsmåter. Samtidig er godkjenningsordninger for lærebøker for lengst avvirket. Det vil utvilsomt gjøre at *informasjonskompetanse* (jf. Rafstes artikkel) i enda høyere grad blir skolens store utfordring framover, ikke bare som en kompetanse skolebibliotekaren besitter, men som også lærere, elever og studenter må mestre.

En stor utfordring framover vil være å gjennomføre en mer systematisk oppøving av informasjonskompetanse for alle lærerstudenter, og da integrert i alle fag i utdanningen. Utdanner vi informasjonskompetente studenter for læreryrket, betyr det også at de alt i sine første praksisperioder vil kunne ha forventninger til skolebiblioteket ved sin skole. Utfordringen er gammel, men nå må høgskolene møte den – det gjelder intet mindre enn troverdigheten til den kunnskap en mener å forvalte.

Det er et mål for det etablerte kompetansenettverket for skolebibliotek å gjøre bibliotekets informasjonsbase til en mer selvfølgelig læringsarena i alle utdanninger på våre høgskoler og universiteter. Så lenge de ansatte fungerer som forskere, er dette en selvfølge, men så snart en tar undervisningskapen på, ser det ut til å være lett å glemme dette, og satse på noen avgrensede pensumtekster i en egnet lærebok, eller aller helst et selvkomponert kompendium. Slikt gjør ikke nødvendigvis undervisningen "forskningsbasert".

Både lærerutdannere og annet undervisningspersonale må få hevet sin pedagogiske kompetanse på dette området, slik at de føler seg trygge på å bruke

bibliotekets mange informasjonskilder som en integrert del av det læringsmiljø studentene tilbys, i samarbeid med bibliotekarene. Tiltaksplanen *Gi rom for lesing!* satser også på en slik kompetanseheving, og har gitt Høgskolen i Agder støtte til å gjennomføre kurs i informasjonskompetanse for lærerutdannere fra ulike høyskoler i landet. I forbindelse med utarbeiding av nye læreplaner for grunnskole og videregående opplæring, satses det 300 millioner kroner til kommunene for kompetanseheving på områder lærerne trenger oppdatering på. Her blir det viktig for Høgskolen i Agder fortsatt å tilby kurs og utviklingsprosjekt på skolebibliotekfeltet, både knyttet til etterutdanning, og til kompetansegivende videreutdanning.

Etter disse tyve årene med kompetanseutvikling er tiden overmoden for å knytte skolebibliotekansvaret til en definert funksjonsstilling i grunnskolen, med kompetansekrav, og med arbeids- og lønnsvilkår til å leve med, en attraktiv yrkesgruppe i kommunene. Det ville også gjøre det mer legitimt å bygge utdanningen ut til høyere nivå i framtiden, som ”linjefag” i lærerutdanning, eller i form av eget bachelor- og masterprogram.

Det aldri hvilende skolereformspråket utvikler i mellomtiden nye spesialord, som for jubilerende kan minne om gamle: Reformene på 80-tallet beskrev skolebibliotekets to-sidige pedagogiske og allmennkulturelle funksjon. I dag kan en gjenkjenne to-sidigheten i nøkkelordene *informasjonskompetanse* og *leselyst*. Avgjort et ”marked” for nye pedagogiske lykkejegere. Vi har lært at slike utfordringer krever både kompetanse, tålmodighet – og engasjement. Ordet ”leselyst” betyr forhåpentligvis ikke bare lyst til å lese, men viser også til den lyst vi kan føle ved å la oss forføre av en tekst – som noen har ledet oss til.

Så derfor gir vi oss ikke!